

Helbig, Marcel; Nikolai, Rita

Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 380 S.



Quellenangabe/ Reference:

Helbig, Marcel; Nikolai, Rita: Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2015, 380 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-110955 - DOI: 10.25656/01:11095

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-110955>

<https://doi.org/10.25656/01:11095>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

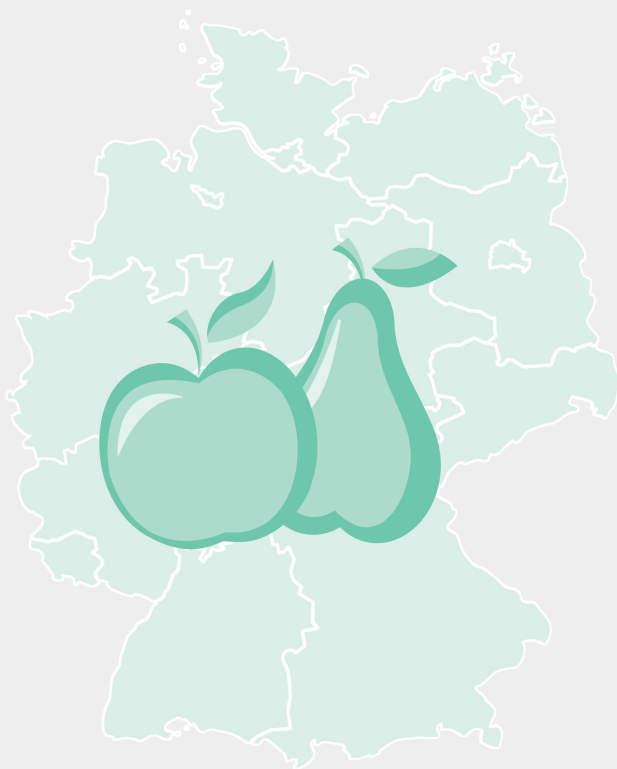
Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Marcel Helbig
Rita Nikolai

Die Unvergleichbaren

Der Wandel der Schulsysteme in den
deutschen Bundesländern seit 1949

Helbig / Nikolai
Die Unvergleichbaren

Marcel Helbig
Rita Nikolai

Die Unvergleichbaren

Der Wandel der Schulsysteme in den
deutschen Bundesländern seit 1949

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

*Ergänzend zu diesem Band erscheint als digitale Veröffentlichung
Marcel Helbig, Rita Nikolai: Sammlung wichtiger schulrechtlicher Regelungen in den
deutschen Bundesländern von 1949 bis 2010, Quellen zum Buch „Die Unvergleich-
baren“, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2015 (ISBN 978-3-7815-5437-5),
als eOnly im Open Access auf www.pedocs.de.
Suchwort: Helbig Nikolai. Oder [urn:nbn:de:0111-pedocs-110961](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-110961)*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.h. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Coverillustration: © Veronique Nikolai, Wiesbaden.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2015.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2051-6

Inhalt

Danksagung	9
1 Einleitung	11
1.1 Ausmaß und historische Entwicklung von Bildungsungleichheiten zwischen den Bundesländern	12
1.2 Gründe für Bildungsungleichheiten zwischen den Bundesländern	15
1.3 Fragestellung und Vorgehen	21
1.4 Aufbau	25
2 Theoretische Perspektiven der Indiktorik	27
3 Die Indiktorik	35
3.1 Schulrecht: Rechtsquellen, Zugang und Entwicklung	35
3.1.1 Normenhierarchie	37
3.1.2 Zugang, Gültigkeit und Bindungswirkung des deutschen Schulrechts	40
3.1.3 Phasen schulrechtlicher Entwicklung	43
3.2 Aufbau der Indiktorik	45
4 Entwicklung der einzelnen Indikatoren im Bundesländervergleich	53
4.1 Struktur	53
4.1.1 Vorschulische Einrichtungen	54
4.1.2 Vollzeitschulpflicht	61
4.1.3 Dauer der Schulzeit bis zum Abitur	66
4.1.4 Grundschuldauer, Orientierungs- und Förderstufe	73
4.1.5 Grundschule an weiterführenden Schulen, die nicht zum Abitur führen	85
4.1.6 Gesamtschulen	89
4.1.7 Schulen mit mehreren Bildungsgängen	99
4.1.8 Abitur an allen Schulformen möglich	103
4.1.9 Anteil von Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen	106
4.1.10 Alternative Wege zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife	110
4.1.11 Finanzielle Regularien	117

4.1.12	Exkurs: Ganztagschulen	128
4.1.13	Exkurs: Privatschulen	133
4.1.14	Statistische Gesamtschau der Reformtätigkeit	138
4.2	Kontrolle von Inhalten	142
4.2.1	Kriterien für den Übergang von der Grundschule bzw. Orientierungsstufe auf die Sekundarstufe des Gymnasiums	143
4.2.2	Übergang in das Gymnasium in der Sekundarstufe I	158
4.2.3	Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss	185
4.2.4	Abstieg vom Gymnasium	194
4.2.5	Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II	202
4.2.6	Möglichkeit, auf dem Gymnasium bei einem Schulabbruch in der Sekundarstufe II einen allgemeinbildenden Schul- abschluss zu erlangen	204
4.2.7	Abiturprüfung	211
4.2.8	Landeseinheitliche Leistungsstandfeststellung	230
4.2.9	Bewertung von Arbeits- und Sozialverhalten	232
4.2.10	Beginn der Notengebung	236
4.3	Inhalte	239
4.3.1	Religion	239
4.3.2	Moderne Unterrichtsinhalte	244
4.3.3	Exkurs: Sexualerziehung	247
5	Typologisierung	251
5.1	Umsetzung in eine Typologie von Schulsystemen im Bundesländer- vergleich	251
5.1.1	Struktur	252
5.1.2	Kontrolle von Inhalten	261
5.1.3	Zusammenhang der Typen miteinander	284
6	Theoretische Einordnung und entstehende Fragen	293
6.1	Konflikttheoretische Überlegungen	293
6.2	Soziologisch-neoinstitutionalistische Überlegungen nach Meyer und Ramirez	296
6.3	Historisch-institutionalistische Überlegungen	299
6.4	Parteidifferenztheoretische Überlegungen	302
7	Fazit	309
7.1	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	309
7.2	Was folgt?	314
7.3	Die Herausforderungen für den Bildungsföderalismus	317

8 Verzeichnisse	323
Literaturverzeichnis	323
Tabellenverzeichnis	348
Abbildungsverzeichnis	350
Tabellenverzeichnis im Anhang	351
9 Anhang	353

Danksagung

Die Schulsysteme der Bundesländer in ihrer Breite und im historischen Vergleich darzustellen bedeutete einen enormen Aufwand an Zeit und Geld. Die Idee für dieses Projekt hatten wir schon lange. Nur das Geld fehlte. Da das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) in Person der Präsidentin Prof. Jutta Allmendinger, Ph. D. die Potentiale dieses Projekts ebenfalls erkannte, gestand sie uns 2009 eine Anschubfinanzierung zur Bearbeitung des Projekts zu. In diesem Zusammenhang danken wir auch dem administrativen Geschäftsführer des WZB Heinrich Baßler. Auch für ein außeruniversitäres Forschungsinstitut ist die Finanzierung eines solchen Projektes kein üblicher Vorgang, und an Universitäten wäre dieses langfristige Projekt nicht umsetzbar gewesen. Zudem schätzten wir die Chance der Förderung durch einen Drittmittelgeber als extrem gering ein. Es waren folgende Fragen zu stellen: Können die Schulsysteme der Bundesländer überhaupt über einen so langen Zeitraum miteinander verglichen werden? Welche Indikatoren sollen dafür herangezogen werden? Welche Indikatoren sind über die letzten 60 Jahre vergleichbar zu codieren? Diese Fragen konnten wir zum damaligen Zeitpunkt, im Sommer 2009, noch gar nicht abschließend beantworten. Im Arbeitsprozess wurden immer wieder neue Indikatoren als wichtig identifiziert und andere als nicht vergleichbar verworfen. Die Beantwortung dieser Ausgangsfragen ist aber für die Förderung durch Dritte zentrale Voraussetzung. Wir denken, dass dieses Projekt deshalb nur am WZB, nur zum damaligen Zeitpunkt und nur durch die Unterstützung von Jutta Allmendinger ermöglicht werden konnte. Ihr gebührt unser größter Dank.

Bei den Recherchen und der Literaturbeschaffung der Rechtstexte unterstützte uns am WZB das sehr gut geschulte und serviceorientierte Bibliotheksteam. Besonders danken möchten wir dabei Birgit Wobig, die viele schulrechtliche Quellen für uns aufspürte und zugänglich machte. Für die administrative Unterstützung bedanken wir uns bei Elisabeth Gößwein. Hilfreiche Anregungen zu unserer Indikatorik bekamen wir von Susanne von Below, Heike Solga, Beate Kraiss, Horst Weishaupt und Helmut Köhler. Unermüdlich kämpften sich durch den Berg an Rechtstexten, Amtsblättern und Verwaltungsvorschriften zahlreiche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Zu ihnen gehörten Timo Behrens, Peter Finkenbusch, Claus Holland, Tina Holz, Jens Kolodziejczak, Anett Mascher, Ulrike Mehnert, Irmela Regenbogen, Mareike Schmale und Kathrin Schwärzel. Besonders danken möchten wir dabei Mareike Schmale, die auch in ihrer Zeit als wissenschaftliche Hilfskraft an der Humboldt-Universität noch zahlreiche Nachrecherchen für uns geliefert hat und über der Langwierigkeit unseres Unternehmens nicht verzweifelte.

te. Für hilfreiche und konstruktive Anregungen danken wir Benjamin Edelstein, Ralf Herold, Stefanie Jähnen, Caroline Kann, Kathrin Leuze, Kerstin Rothe und Mareike Schmale. Für die Erstellung des Online-Anhangs (siehe Seite 4 hierzu) mit der Darstellung aller zugrunde liegenden Rechtstexte der Datenbank danken wir Julia Haarbrücker und Mareike Schmale.

1 Einleitung

Reform, Reform, Reform. Fast jeden Tag wird in der Presse über eine Schulreform in einem der 16 Bundesländer berichtet. Schulpolitik fällt explizit in die Gesetzgebungskompetenz der Bundesländer und gehört zu den wichtigsten Gestaltungsbereichen der Landespolitik (Hepp 2011; Wolf 2008). Zwar haben die Bundesländer mit dem Düsseldorfer (1955) und Hamburger Abkommen (1964) ein gegliedertes Schulsystem festgeschrieben, doch aufgrund ihrer Gestaltungshoheit haben sich die Bundesländer hinsichtlich ihrer Schulstrukturen und pädagogischen Grundausrichtung seit 1949 so unterschiedlich entwickelt, dass wir es nicht mit einem, sondern mit 16 Schulsystemen zu tun haben. Kaum ein Politiker¹, Kultusbeamter, Bildungswissenschaftler, Lehrer, Journalist, Elternteil oder bildungspolitisch interessierter Bürger blickt noch durch im Dschungel der schulrechtlichen Regelungen in den Bundesländern. Welches Bundesland hat die Gemeinschaftsschule eingeführt? Wo gibt es Gesamtschulen? Wie lange dauert jeweils die Grundschule? Wo entscheiden die Noten für den Gymnasialübergang, wo haben die Eltern das letzte Wort? Ab welcher Klassenstufe bekommen die Kinder Noten? In welchen Bundesländern gibt es noch die Hauptschule? Von einer Kleinstaaterei im deutschen Bildungssystem (Der SPIEGEL 2010; Edelstein und Allmendinger 2012) ist häufig die Rede und in zahlreichen Publikationen der letzten Jahre wird ein Ende des „Schulchaos“ verlangt (Der SPIEGEL 2010; Die Welt 2013).

Unterschiede in den Schulsystemen der Bundesländer sind nicht per se negativ, sind sie doch zunächst Ausdruck eines Wettbewerbsföderalismus, wonach sich die Bundesländer in der Ausgestaltung ihrer Schulsysteme aufgrund ihrer Gestaltungshoheit besser an den regionalen Präferenzen ihrer Bürger und Rahmenbedingungen orientieren können, als es zentrale Entscheidungsstrukturen vermögen. Die Bundesländer können in der Schulpolitik demnach landesspezifische Akzente setzen, so dass ein Wettbewerb um die besten Lösungen in der Schulpolitik entstehen kann. Der Wettbewerbsföderalismus gerät jedoch an seine Grenzen, wenn Unterschiede in den Schulsystemen zu individuell unterschiedlichen Zugangschancen zu Bildungszertifikaten zwischen den Bundesländern führen.

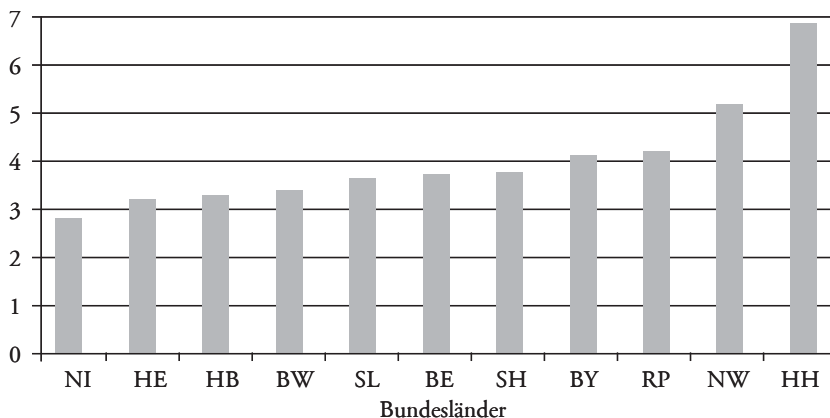
1 Wir verwenden aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form, meinen jedoch stets beide Geschlechter.

1.1 Ausmaß und historische Entwicklung von Bildungsungleichheiten zwischen den Bundesländern

Um Unterschiede zwischen den Bundesländern darzustellen, halten wir es für sinnvoll in absolute und relative Bildungsungleichheiten zwischen den Bundesländern zu unterscheiden. Bildungsungleichheiten sind „Unterschiede im Bildungsverhalten und in den erzielten Bildungsabschlüssen (beziehungsweise Bildungsgängen) von Kindern“ (Müller und Haun 1994: 3) und Jugendlichen, die in unterschiedlichen Kontexten aufwachsen. Absolute Bildungsungleichheiten beschreiben Unterschiede in Abschlusszertifikaten etwa in Form des Mittleren Schulabschlusses oder Abiturientenquoten. Relative Bildungsungleichheiten messen unterschiedliche Bildungschancen zwischen sozialen Gruppen – also die intergenerationale Weitergabe von Bildungschancen. Auch wenn wir dieses Konzept vor allem auf die erworbenen Zertifikate anwenden, kann es ebenso auf erworbene Kompetenzen angewendet werden. So differierten die absoluten Unterschiede bei den Kompetenzen beim Ländervergleich 2012 des Instituts für Qualitätssicherung im Bildungswesen in Mathematik zwischen 471 Punkten in Bremen und 536 Punkten in Sachsen. Die Kompetenzen verteilten sich dabei unterschiedlich stark nach der sozialen Herkunft in den Bundesländern. So hingen die erzielten Mathematikkompetenzen in Brandenburg am stärksten und in Thüringen und Sachsen am schwächsten von der sozialen Herkunft ab (Pant et al. 2013). Interessanterweise bestand in Brandenburg bei der ersten Bundesländerstudie der PISA-Ergänzungsstudie 2000 noch der geringste Zusammenhang zwischen darin getesteten Lesekompetenzen und der sozialen Herkunft (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Solche extreme Schwankungen in einem relativ kurzen Zeitraum lassen sich bei den Zertifikaten, auf die wir im Folgenden eingehen, eher nicht feststellen.

Im Hinblick auf die absoluten Unterschiede der Abiturquoten an allgemeinbildenden Schulen, die im Fokus dieses Buches stehen, zeigten sich 2012 die höchsten Abiturquoten in Hamburg (49,5 Prozent) und die niedrigsten in Bayern und Sachsen-Anhalt (27,8 Prozent) (StBa 2014a,b). Dabei unterscheidet sich der Zugang zum Gymnasium nach sozialer Herkunft sehr stark zwischen den Bundesländern. So hängt der Zugang zum Gymnasium in Bayern fast viermal so stark von der sozialen Herkunft ab wie in Brandenburg (bezogen auf 15-Jährige auf dem Gymnasium) (Köller et al. 2010).

Wenn wir die zeitliche Dimension berücksichtigen, so zeigt sich, dass absolute und relative Ungleichheiten beim Zugang zum Abitur bzw. beim Zugang zum Gymnasium stark unterschiedlichen Veränderungsprozessen unterlagen. Abbildung 1 verweist darauf, dass sich die Abiturquoten in Hamburg zwischen 1965 und 2012 fast versiebenfacht haben. Auch in Nordrhein-Westfalen ist es mit einem Verfünffachen der Abiturquoten zu einem relativ starken Anstieg der Abiturquoten gekommen. Auf der anderen Seite kam es in Niedersachsen in diesem Zeitraum zu einer Verdreifachung der Abiturquoten.



Quellen: StBa (2014b, verschiedene Jahrgänge-a,b). Die Abkürzungen der Bundesländerbezeichnungen finden sich in Tabelle A1 im Anhang.

Abb. 1: Vervielfachung der Abiturquote an allgemeinbildenden Schulen in den westdeutschen Bundesländern zwischen 1965 und 2012

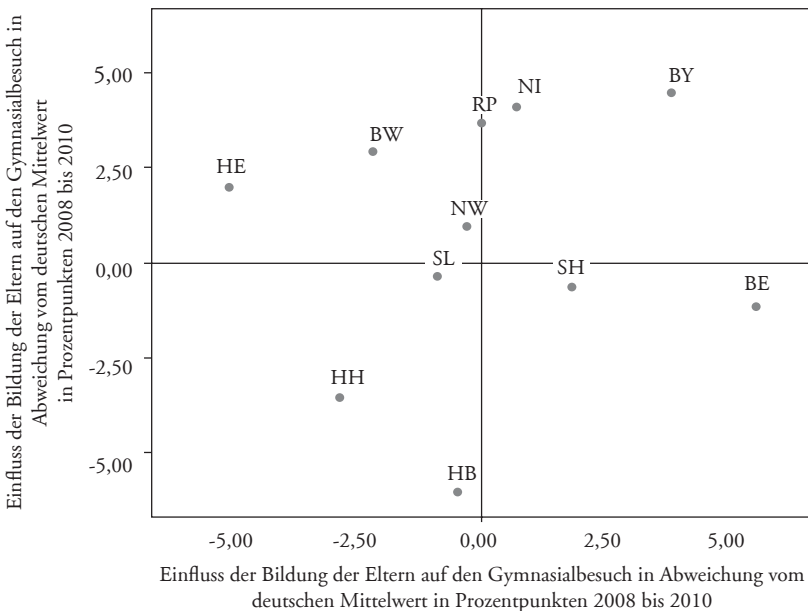
Auch in den 1990er und 2000er Jahren – unter Einbezug der ostdeutschen Bundesländer – sind unterschiedliche Dynamiken zu beobachten (Abbildung 2). Während die Abiturquoten zwischen 1995 und 2012 in Sachsen, Sachsen-Anhalt, Niedersachsen und Bremen nahezu konstant geblieben sind, sind sie in Bayern und Hamburg um mehr als das 1,5-fache angestiegen. Es lassen sich also nicht nur aktuell starke Unterschiede zwischen den Bundesländern beim Zugang zum Abitur beobachten, sondern auch unterschiedliche Dynamiken in der zeitlichen Entwicklung.



Quellen: StBa (2014b, verschiedene Jahrgänge-a,b).

Abb. 2: Vervielfachung der Abiturquoten an den allgemeinbildenden Schulen in den Bundesländern zwischen 1995 und 2012

Auch bei den relativen Unterschieden, etwa beim Zugang zum Gymnasium, lassen sich Unterschiede im Zeitverlauf beobachten. In Abbildung 3 zeigt sich, dass 1970 die Bildung der Eltern besonders stark mit dem Gymnasialbesuch in Niedersachsen, Bayern und Rheinland-Pfalz zusammenhing. Geringer war der Zusammenhang in Bremen und Hamburg. Im Vergleich zwischen den Werten von 1970 und 2008/09 zeigt sich, dass der Zusammenhang zwischen Bildung der Eltern und dem Gymnasialbesuch in Hessen und Baden-Württemberg zurückgegangen (links oben), in Hamburg und Bremen unterdurchschnittlich geblieben (links unten), in Schleswig-Holstein und Berlin angestiegen (rechts unten) und in Bayern überdurchschnittlich geblieben ist (rechts oben).



Quellen: Volkszählung 1970 und Mikrozensus 2008 und 2010, eigene Berechnungen. Anmerkungen: Dargestellt ist der Zusammenhang von Bildung der Eltern (ein Elternteil mindestens Abitur vs. kein Elternteil mit Abitur) und des Gymnasialbesuchs (Referenz kein Gymnasialbesuch auf den weiterführenden Schulen) im Alter von 11 bis 14 Jahren (Ergebnisse eines linearen Wahrscheinlichkeitsmodells). Der Wert von 0 bildet den durchschnittlichen Zusammenhang in Deutschland ab. In den Ländern, in denen der Zusammenhang größer als 0 ist, hängt der Gymnasialbesuch stärker mit der Bildung der Eltern zusammen. In Ländern, in denen der Wert kleiner als 0 ist, ist auch der Zusammenhang von Gymnasialbesuch und Bildung der Eltern geringer. Festgehalten sind die Abweichungen in Prozentpunkten. Aus Darstellungsgründen wurde der Wert für Bremen 1970 auf -6 Prozentpunkte gesetzt, der zu diesem Zeitpunkt eigentlich bei -12,6 Prozentpunkten liegt. Für 2008 bis 2010 würde die Darstellung bedeuten, dass der Unterschied zwischen Eltern mit und ohne Abitur bei der Erklärung des Gymnasialbesuchs in Berlin zehn Prozentpunkte größer ist als in Hessen. Der Fallzahlenbereich für 1970 lag für die Bundesländer zwischen 3.498 in Bremen und 93.454 in Nordrhein-Westfalen, für die Mikrozensus 2008 bis 2010 zwischen 394 in Bremen und 12.753 in Nordrhein-Westfalen.

Abb. 3: Einfluss der Bildung der Eltern auf den Gymnasialbesuch von 11- bis 14-jährigen Kindern in den westdeutschen Bundesländern im Vergleich zum deutschen Mittelwert 1970 und 2008–10

1.2 Gründe für Bildungsungleichheiten zwischen den Bundesländern

Der Übergang auf das Gymnasium und der Erwerb des Abiturs unterscheidet sich also sowohl absolut als auch relativ zwischen den Bundesländern und ist zudem unterschiedlichen Dynamiken unterworfen². Mit diesen individuell unterschiedlichen Zugangschancen zum Bildungssystem und zu Bildungszertifikaten werden zwischen den Bundesländern ungleiche Lebenschancen vergeben. Offen bleibt nach wie vor, wodurch diese Bundesländerunterschiede zustande kommen. Aus unserer Sicht lassen sich sechs Erklärungsansätze benennen, die Bundesländerunterschiede in den Bildungsergebnissen nach sich ziehen könnten. Je nachdem, ob und inwieweit die folgenden Faktoren Bildungsunterschiede zwischen den Bundesländern beeinflussen, ist auch die Frage unterschiedlich zu beantworten, ob Bildungsungleichheiten zwischen den Bundesländern legitim oder illegitim bzw. gerecht oder ungerecht sind.

1. Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung: Unterschiede zwischen den Bundesländern in Bildungsergebnissen können mit Unterschieden in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft erklärt werden. So unterscheiden sich die Bundesländer erstens darin, wie hoch der Anteil von Kindern und Jugendlichen ist, die einen Migrationshintergrund haben.³ In Hamburg haben 43 Prozent aller Neuntklässler einen Migrationshintergrund, in Schleswig-Holstein nur 17 Prozent und in den ostdeutschen Bundesländern historisch bedingt höchstens 10 Prozent (Pant et al. 2013). Zweitens unterscheidet sich der berufliche Status der Eltern zwischen den Bundesländern. Während Eltern von Schülern in Hamburg, Berlin und Baden-Württemberg beim sogenannten ISEI-Index durchschnittlich hohe Werte aufweisen, ist die soziale Zusammensetzung der Schüler in Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen deutlich ungünstiger (Pant et al. 2013). Bundesländerunterschiede sind auch beim Bildungshintergrund der Eltern festzustellen. Während in Berlin und Hamburg 31 Prozent aller Schulkinder einen Elternteil mit einem akademischen Abschluss

2 Diese Betrachtung zur Illustration kann auch auf andere Bildungsindikatoren ausgeweitet werden: Bayerische Schüler wiederholen in der Sekundarstufe I dreimal häufiger eine Klasse als in Baden-Württemberg. Beim Übergang von der siebten zur achten Klasse müssen Schüler im Saarland sechsmal häufiger das Gymnasium verlassen als in Mecklenburg-Vorpommern. Das Risiko, eine Förderschule besuchen zu müssen, ist im Gegensatz dazu in Mecklenburg-Vorpommern 4,8-mal so hoch wie im Saarland. Die Wahrscheinlichkeit, eine Studienberechtigung zu erhalten, ist in Nordrhein-Westfalen 1,7-mal höher als in Mecklenburg-Vorpommern. Des Weiteren besuchen in Sachsen 15 mal mehr Schüler eine Ganztagschule als in Bayern (siehe: Helbig 2012a).

3 Kinder mit Migrationshintergrund kommen in Deutschland mehrheitlich aus Familien niedriger sozialer Schichten und ihre Eltern weisen einen niedrigeren Bildungsgrad auf (Gresch 2012).

haben, liegt dieser Wert in Mecklenburg-Vorpommern nur bei rund 15 Prozent (Mikrozensus 2009, eigene Berechnungen).

Durch die unterschiedliche sozioökonomische Zusammensetzung in den Bundesländern lassen sich einige Bundesländerunterschiede in den Bildungsergebnissen erklären. Einerseits könnten die hohen Übergangsquoten auf das Gymnasium und die hohen Abiturquoten in Hamburg und Berlin auch auf den hohen Anteil von Akademikerneltern zurückgeführt werden. Andererseits könnte der hohe Anteil funktionaler Analphabeten in Hamburg mit einem hohen Migrantenanteil erklärt werden. Demnach scheint die soziale Zusammensetzung der Schüler die Bildungsergebnisse in den Bundesländern zu beeinflussen, jedoch liegen Untersuchungen hierzu kaum vor. Trotzdem ist kritisch zu fragen, ob der Input (soziale Zusammensetzung) in einem Bundesland über den Output (Bildungsergebnisse) bestimmen soll. Auch wenn die Bundesländer durch unterschiedliche soziale Problemlagen gekennzeichnet sind, sollte es doch Kennzeichen eines guten Bildungssystems sein, auf diese Problemlagen zu reagieren und dennoch gleiche Bildungschancen zu schaffen.

2. Infrastruktur: Unterschiede in der Bildungsinfrastruktur können die Bildungsergebnisse in den Bundesländern beeinflussen. Sowohl die Nutzung von Kita-Plätzen als auch die Nutzung von Ganztagschulen wird durch das Angebot an Bildungseinrichtungen beeinflusst. Auch regional unterschiedliche Gymnasialangebote beeinflussen den Übergang auf das Gymnasium (Sixt 2010). Ein weiteres Beispiel für unterschiedliche infrastrukturelle Gegebenheiten ist das Hochschulangebot, das sich zwischen den Bundesländern unterscheidet. So sind die Entfernungen der Studienberechtigten zur nächsten Hochschule in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg deutlich höher als in Nordrhein-Westfalen. Die Neigung ein Studium aufzunehmen hängt auch von der Entfernung zur nächstgelegenen Hochschule ab (Helbig et al. 2015; Spiess und Wrohlich 2010).

Die Bildungsinfrastruktur hängt von verschiedenen Faktoren ab. Hierzu gehört maßgeblich der Urbanisierungsgrad eines Bundeslandes (Weishaupt 2010). Die Frage ist dabei, ob eher ländlich strukturierte Bundesländer das gleiche Bildungsangebot vorhalten können und müssen wie Bundesländer, die durch einen höheren Urbanisierungsgrad gekennzeichnet sind. Dies ist für Bildungseinrichtungen, die auch mit wenigen Kindern existieren können, wie Kitas, sicherlich anders zu beantworten als für vergleichsweise große Einrichtungen wie Gymnasien oder Hochschulen. Allerdings zeigt die schulstrukturelle Entwicklung in einigen Bundesländern, dass auch in ländlichen Gebieten zumindest der Zugang zu allen allgemeinbildenden Bildungszertifikaten durch eine Zusammenfassung aller Schulformen unter einem Dach gewährleistet werden kann (etwa durch die Einführung von Gemeinschaftsschulen in einigen Bundesländern).

3. Demografie: Eng mit der schulischen Infrastruktur gekoppelt ist der Einfluss der demografischen Entwicklungen auf unterschiedliche Bildungsergebnisse. So differieren Klassengrößen, aber auch Zugangschancen zum Gymnasium und zum Gymnasialverbleib mit Veränderungen der Schülerjahrgangsgrößen in einem Bundesland. Besonders die Schulsysteme der ostdeutschen Bundesländer waren durch den Einbruch der Geburten mit dem sogenannten „Wende-Knick“ stark durch demografische Veränderungen herausgefordert. In einigen Kreisen Ostdeutschlands verringerte sich die Jahrgangsstärke zwischen 1996 und 2006 um über 70 Prozent. Bei einem so starken Einbruch der Schülerzahlen sind bestehende Schulstandorte nur schwer aufrecht zu erhalten. Schüler in geburtenschwachen Jahrgängen können in ihren Bildungsverläufen jedoch von demografischen Einbrüchen erheblich profitieren. Schüler gehen in geburtenschwachen Jahrgängen eher auf das Gymnasium über und durchlaufen dies auch erfolgreicher als Schüler in geburtenstarken Jahrgängen (Helbig und Schmolke i.E.). Des Weiteren konnte der Einbruch der Schülerzahlen in den ostdeutschen Bundesländern als demografische Dividende durch frei werdende Ressourcen genutzt werden. Die demografische Dividende bezieht sich dabei vor allem auf die Verfügbarkeit von Fachlehrkräften. Ländervergleiche zeigen, dass Schülerleistungen besser ausfallen, je mehr Schüler von Fachlehrern unterrichtet werden. Während heute in einigen westdeutschen Bundesländern ein hoher Anteil fachfremder Lehrer die Fächer Mathematik, Biologie, Physik und Chemie unterrichtet, ist dies in den ostdeutschen Bundesländern eher die Ausnahme (Pant et al. 2013: 375). Damit haben die Schüler in den ostdeutschen Bundesländern bessere Ausgangsbedingungen, um sich Kompetenzen in diesen Fächern anzueignen.

Auf der anderen Seite wurden in der Folge des Geburteneinbruchs in den ostdeutschen Bundesländern nach der Wende und dem damit verbundenen Schülerzahlenrückgang (Weishaupt 2009b) hier seit knapp 20 Jahren kaum neue Lehrer eingestellt. Zudem ist anzunehmen, dass die Lehrer, die eingestellt wurden, eine Lehrbefähigung für die jeweiligen Fächer hatten, für die sie eingesetzt werden sollten. Der Bewerberpool, aus dem die ostdeutschen Bundesländer schöpfen konnten, war durch den faktischen Einstellungsstopp zudem größer als in den westdeutschen Bundesländern. Jetzt, wo die Schülerzahlen in den ostdeutschen Bundesländern wieder ansteigen, die Lehrerschaft überaltert ist und in den nächsten Jahren in großem Umfang verrentet wird, wird sich dieses Problem auch für die ostdeutschen Bundesländer stellen. So liegt der Anteil der Lehrer, die 50 Jahre und älter sind, in den ostdeutschen Bundesländern zwischen 54 Prozent in Berlin und 61 Prozent in Thüringen. Die Werte für die westdeutschen Bundesländer liegen hingegen zwischen 35 Prozent in Hamburg und 44 Prozent in Nordrhein-Westfalen (StBa 2014a, eigene Berechnungen). Die ostdeutschen Länder reagieren auf die sich abzeichnende Problemlage mit der Einführung oder Wiedereinführung des Beamtenstatus für Lehrer und locken zudem mit Gehaltszulagen für

den Dienst in ländlichen Gebieten (SpiegelOnline 2015). Anstatt koordiniert zu reagieren, illustrieren die Bundesländer im Kampf um die Lehrkräfte, was sie unter Wettbewerbsföderalismus verstehen. Leider zeigt sich an diesem Beispiel, dass die besten Lösungsansätze für derartige Probleme bereits vor 50 Jahren formuliert und nicht umgesetzt wurden: So forderte Georg Picht 1964 in seinem Buch „Die Deutsche Bildungskatastrophe“: „Der Lehrermangel ist in den verschiedenen Bundesländern so unterschiedlich, daß in schlechter gestellten Ländern nur dann katastrophale Zustände vermieden werden können, wenn ein Austausch von Lehrern zwischen den Ländern erfolgt.“ (Picht 1964: 53)

4. Wirtschaftsstrukturelle Gegebenheiten: Ungleiche Bildungschancen können auch durch Unterschiede in der Wirtschaftsstruktur speziell in Angeboten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt entstehen, da diese die Bildungs- und Berufaspirationen von Jugendlichen beeinflussen. So könnten sich Eltern und Kinder in Regionen mit einer hohen Arbeitslosenquote eher für gymnasiale Bildungsgänge entscheiden, um im Wettbewerb um die wenigen Arbeitsstellen bessere Chancen zu haben. Dagegen könnten sich Schüler in Regionen mit einem hohen Angebot an Ausbildungsplätzen eher gegen einen gymnasialen Bildungsgang entscheiden, weil sie auch ohne Abitur gute Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben. Ungleiche Bildungsergebnisse in Reaktion auf unterschiedliche wirtschaftsstrukturelle Gegebenheiten könnten akzeptierbar sein, da diese eher auf individuellen Entscheidungen beruhen. Zudem haben Jugendliche in Bundesländern mit einem geringeren Anteil an hohen Bildungszertifikaten keineswegs schlechtere Arbeitsmarktperspektiven, wenn diese Bundesländer auch für Jugendliche ohne hohe Bildungszertifikate ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen schaffen.

5. Wertevorstellungen: Die Nutzung von Bildungseinrichtungen und damit auch Bildungsergebnisse können durch unterschiedliche Wertvorstellungen beeinflusst werden, die sich nach Bundesländern unterscheiden können. Zum einen hängt die Nutzung von Kita-Plätzen bei den unter Dreijährigen vom Angebot ab, das in Bundesländern wie in Bayern, Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen im Bundesländervergleich gering ist. Ähnliches gilt für Ganztagsschulangebote. Zum anderen ist davon auszugehen, dass in Regionen in denen eher konservative Wertvorstellungen vertreten werden und der Begriff der erwerbstätigen „Rabenmutter“ noch nicht der Vergangenheit angehört, auch die Nachfrage nach frühkindlichen und ganztagsschulischen Bildungseinrichtungen geringer ist. Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass Angebot und Nachfrage nach Bildungseinrichtungen kaum voneinander zu trennen sind. Einzig die Daten zu den Ganztagsschulen weisen darauf hin, dass das Angebot von Ganztagsschulplätzen und deren Nutzung stark zwischen den Bundesländern differieren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Auch der Betreuungsumfang (gemessen in Stunden in Betreuung) in den Kitas unterscheidet sich stark zwischen den Bundesländern, vor allem zwi-

schen Ost und West. In den ostdeutschen Bundesländern wirkt die Tradition aus dem DDR-Bildungssystem fort, wo Eltern auf ein ausgebautes System an Betreuungsplätzen zurückgreifen konnten, um einer (politisch forcierten) Erwerbstätigkeit nachzugehen. Deutliche Ost-West-Unterschiede zeigen sich auch beim Anteil von Schülern, die die Schule nur mit einem Hauptschulabschluss verlassen. So wurde der Hauptschulabschluss nach der Wende in Ostdeutschland weniger als ein allgemeinbildender Abschluss akzeptiert (Edelstein und Nikolai 2013), da im DDR-Schulsystem viele der heutigen Eltern die Schule mindestens mit dem zehnjährigen Polytechnischen Abschluss verließen.

Eltern haben nach Art. 6 des Grundgesetzes das Recht, über den Ort der Betreuung ihrer Kinder selbst zu entscheiden. Zugleich weisen Forschungsergebnisse aus der Bildungsforschung aber darauf hin, dass ein früher Kita-Besuch förderlich für spätere Bildungskarrieren ist (vor allem für Kinder aus sozial niedrigen Schichten) und der Besuch einer Ganztagschule herkunftsbedingte Disparitäten abbauen kann. Vor allem an frühkindlichen Bildungseinrichtungen partizipieren Kinder aus sozial benachteiligten Schichten jedoch nicht in dem Maße wie ihre Altersgenossen aus den höheren Schichten (Oberwöhrmann und Bettge 2013). Familien, für die eine außerfamiliäre frühkindliche Förderung am wichtigsten wäre, nehmen diese am seltensten wahr. Ob Kinderrechte und das Elternwahlrecht hier noch in Einklang miteinander stehen, ist zu diskutieren.

6. Schulrechtliche Regelungen: Nicht zuletzt könnten Bildungsergebnisse durch schulrechtliche Regelungen beeinflusst werden, deren Entwicklung in unserem Buch im Fokus steht. Schulrechtliche Regelungen bestimmen, welche Schulformen vorgesehen sind und damit überhaupt besucht werden können. Dadurch ergibt sich auch eine unterschiedliche Zusammensetzung der Schülerschaft. So sollten die Schüler in zweigliedrigen Schulsystemen⁴ leistungshomogener sein als in dreigliedrigen Schulsystemen⁵ (vor allem in der hierarchisch untersten Schulform). Hiermit können wiederum unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmilieus (Baumert et al. 2006) verbunden sein. Ferner bestimmen schulrechtliche Regelungen darüber, welche curricularen Eigenheiten es in den jeweiligen Bundesländern gibt. Zudem werden an verschiedenen Schwellen in einem Bildungssystem die Übergänge über schulrechtliche Regelungen festgelegt und die jeweiligen Eingangsvoraussetzungen von Schulformen gesetzt. Die schulstruk-

⁴ Zweigliedrige Schulsysteme sind solche Schulsysteme in allen ostdeutschen als auch in vielen westdeutschen Bundesländern, die neben dem Gymnasium entweder nur noch eine weitere Schulform anbieten oder neben diesen noch Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulen führen (Nikolai i.E.-b).

⁵ Dreigliedrige Schulsysteme beziehen sich auf die Schulformen Haupt- und Realschule sowie Gymnasium. Korrekt wäre es von vier- oder auch fünfgliedrigen Schulsystemen zu sprechen, da in vielen westdeutschen Bundesländern seit den 1970er Jahren Gesamtschulen als Regelschulen bestehen und zudem in allen Bundesländern auch Sonder- bzw. Förderschulen als allgemeinbildende Schulform existieren.

turellen Gegebenheiten in einem Bundesland können darüber hinaus dazu führen, dass Schüler bzw. deren Eltern die Kosten und die Erfolgswahrscheinlichkeit für bestimmte Bildungsgänge unterschiedlich einschätzen können. Ferner können schulrechtliche Regelungen auch bestimmen, ob Bildungswünsche von Eltern bzw. Schülern umgesetzt werden können. Des Weiteren kann aber auch der Wechsel in bestimmte Schulformen und/oder zu bestimmten Klassenstufen rechtlich ausgeschlossen werden. So kann etwa die im Bundesländervergleich niedrigste Übergangsquote von Fünftklässlern auf das Gymnasium (2012/13) in Bremen auf eine Beschränkung der Gymnasialschulplätze zurückgeführt werden (Rösner 2014). Ebenso gibt es in Baden-Württemberg keine Schüler, die mit einem Realschulabschluss auf das Gymnasium gehen, da hier die Realschüler nach der 10. Klasse nicht auf eine gymnasiale Oberstufe wechseln, sondern nur berufliche Gymnasien besuchen können. Ob diese Regelung im weiteren Bildungsverlauf im Bundesländervergleich zu unterschiedlichen Bildungschancen beim Erwerb der allgemeinen Hochschulreife führt, ist eine offene Forschungsfrage. Dies trifft auch auf viele andere schulrechtliche Regelungen zu, die wir in diesem Buch thematisieren werden.

Insgesamt ist die Rolle aller hier aufgeführten Erklärungsansätze für die Bedeutung absoluter und relativer Unterschiede beim Zugang zum Abitur zwischen den Bundesländern kaum untersucht worden. Im Hinblick auf den letzten Erklärungsansatz, die Bedeutung schulrechtlicher Regelungen, liegt dies vor allem daran, dass es bisher an einer systematischen Darstellung der schulrechtlichen Regelungen in den Bundesländern fehlt. So stehen Untersuchungen aus, die nicht nur die institutionelle Ausgestaltung der Schulsysteme zu einem Zeitpunkt berücksichtigen (Gresch et al. 2009; von Below 2002), sondern auch die langjährigen institutionellen Entwicklungen im Bundesländervergleich in den Fokus rücken. Arbeiten, die die deutsche Schul- und Bildungspolitik analysieren, berücksichtigen institutionelle Eigenheiten der Bundesländer nur am Rande (Cortina et al. 2005; Hepp 2011; Hüfner und Naumann 1977; Hüfner et al. 1977; Kuhlmann 1970), nicht systematisch im Zeitverlauf (Bellenberg 2012; Bohl 2003; Liegmann und Bouß 2012; Tillmann 2013) oder nicht im Bundesländervergleich (Friedeburg 1992; Führ und Furck 1998; Geißler 2011a; Herrlitz et al. 2009).

Dabei weisen gerade zahlreiche bildungssoziologische Studien und theoretische Abhandlungen auf die Bedeutung der unterschiedlichen Ausgestaltung von Bildungssystemen für Chancengleichheit im Bildungswesen hin (Allmendinger 2004; Becker 2000; Becker und Lauterbach 2004; Fend 2008; Meyer 1977).⁶ Die Struktur und Organisation eines Bildungssystems beeinflussen das Bildungsverhalten und die Bildungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen

6 Die institutionelle Ausgestaltung von Bildungssystemen ist ebenso auch ein bedeutender Faktor für Prozesse sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf (Kerckhoff 1995; van der Werfhorst und Mijs 2010).

(Fend 2008; Schelsky 1965). Schule verstehen wir als „historisch, politisch, sozial und kulturell gestaltete Institution“ (Blömeke und Herzig 2009: 16). Unsere Betrachtungsebene ist dabei auf die Systemebene von Schule gerichtet, deren strukturelle und organisatorische Regelungen als Rahmenbedingungen zum einen Ergebnis schulpolitischer Entscheidungen sind und zum anderen die Gestaltungsspielräume der beteiligten Akteure beeinflussen (Schüler, Eltern, Lehrer, etc.). Regelungen zur Struktur und Organisation sind nicht alleine Ursachen für die Reproduktion von sozialen Bildungsungleichheiten (Drewek 2012) – jedoch sehen nicht nur wir diese als zentrale Parameter an, die den Kontext der Bildungsentscheidungen von Kindern und Jugendlichen sowie Eltern und damit von Bildungsungleichheiten beeinflussen (Allmendinger 1989; Erikson und Jonsson 1996; Hillmert 2007).

1.3 Fragestellung und Vorgehen

Der Einfluss schulrechtlicher Regelungen auf unterschiedliche Bildungsergebnisse zwischen den Bundesländern kann jedoch erst dann systematisch untersucht werden, wenn ein Wissen über die Unterschiede der schulrechtlichen Regelungen in den Bundesländern im Zeitverlauf vorliegt. Wir wollen in diesem Buch diese Voraussetzung erarbeiten und die schulrechtlichen Unterschiede der Bundesländer seit 1949 analysieren. Dabei wollen wir zunächst folgende Fragen beantworten:

Wie haben sich die Schulsysteme der Bundesländer seit dem Schuljahr 1949/50 verändert? In welchen Bereichen der Schulsysteme kam es zu häufigen Veränderungen und in welchen kaum?

Für die deutsche Schulpolitik konstatierten Bildungswissenschaftler in der Vergangenheit häufig einen Reformstau oder Stagnation (Friedeburg 1992; Massing 2002; Zedler 1985). Das jahrzehntelange Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem scheint dieses Bild zu bestätigen. Das Konzept der Pfadabhängigkeit, etwa wie aus dem Historischen Institutionalismus (Mahoney 2000; North 1990; Pierson 2000), kann dabei zum Verständnis der langjährigen Stabilität des dreigliedrigen Schulsystems in den deutschen Bundesländern beitragen. Jedoch gehen wir in Anlehnung an weiterführende Analysen zum institutionellen Wandel (Thelen 2003; Thelen 2004) davon aus, dass sich auch innerhalb der Schulstruktur weitreichende Veränderung ergeben haben (Drewek 1994b; Geißler 2011a; Herrlitz et al. 2009), die über einen längeren Zeitraum als graduelle, inkrementell ablaufende Prozesse (Streeck und Thelen 2005) zu grundlegenden Umwandlungen der Schulsysteme geführt haben.

Beiträge aus der Schulsystemforschung konzentrieren sich auf Entwicklungen der Schulanzahl nach Schularten und die quantitative Erfassung von Schülerströmen (nach Schulart, Klassen und Geschlecht) bzw. schulstrukturelle Entwicklungen

(mitunter ihren regionalen Besonderheiten) (Drewek 1994b,2013; Drewek et al. 2001; Edelstein und Nikolai 2013; Köhler und Lundgreen 2014; Lundgreen 2000,2006; Maaz et al. 2010a; Riege 1995; Zymek 1992,1997,2013), sodass selbst eine sekundäranalytische Aufarbeitung das Ziel nicht erfüllen könnte, die schulrechtlichen Regelungen der Bundesländer systematisch miteinander über die Zeit zu vergleichen. Insgesamt fehlt es also an schulrechtlichen Daten, wie, wann und in welchen Bereichen sich die Schulsysteme der deutschen Bundesländer verändert haben.

Mit der vorliegenden Studie wollen wir an dieser Forschungslücke ansetzen: Dazu haben wir am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung eine Datenbank erstellt, die die schulrechtlichen Veränderungen der Schuljahre 1949/50 bis 2009/10 im Bundesländervergleich erfasst. Eine solche standardisierte Sammlung schulrechtlicher Regelungen, die auf knapp 8.300 Einzeldokumenten aus sechs Jahrzehnten basiert, ist nicht nur in Deutschland einzigartig. Für diese Datenbank haben wir mithilfe zahlreicher Mitarbeiter Schulgesetze, Rechtsverordnungen und Amtsblätter in Archiven, Bibliotheken und im Internet erschlossen. Mit den darin enthaltenen Regelungen können schulrechtliche Entwicklungen in ausgewählten Dimensionen erfasst werden. Schließlich gilt die Gesetzgebung als „wichtigstes Gestaltungs- und Steuerungsinstrument der Länder, um Ziele, Inhalte und Strukturen des Schulwesens festzulegen“ (Hepp 2011: 171). Die in Schulgesetzen, Rechtsverordnungen, Verwaltungsvorschriften und Gesetzeskommentaren enthaltenen Regelungen für die Schuljahre 1949/50 bis 2009/10 führten wir in eine Indikatorik über, aus der wir standardisiert die Entwicklung der 16 Schulsysteme seit 1949 abbilden können (Ostdeutschland ab 1991/92). Unsere Indikatorik besteht aus 61 Teilaspekten, die wir analog zu von Below (2002) in den Dimensionen Strukturen, die Kontrolle von Inhalten (Regelungen zu Übergängen im Schulsystem) und die gelehrtten Inhalte gliedern.

Die Dimension „Strukturen“ beschreibt, in welcher Art und Weise die Bundesländer Bildungsgänge differenzieren und mit welchen finanziellen Fördermaßnahmen und Regularien Schülern der Zugang zum Schulsystem ermöglicht wird. Diese Indikatoren haben wir größtenteils deshalb verwendet, da Annahmen der Werterwartungstheorie eine sozial ungleiche Wirkung dieser Regelungen nahe legen. Die „Kontrolle von Inhalten“ weist darauf hin, nach welchen Kriterien die Bundesländer den Zugang zu den weiterführenden Schulen gestalten und inwieweit Prüfungen und Zertifikate landesweit einheitlichen Standards entsprechen. Mit dieser Dimension bilden wir zudem alle Übergangsschwellen innerhalb des weiterführenden Schulsystems ab, vor allem im Hinblick auf den gymnasialen Bildungsgang. Besonders an den Schwellen des Bildungssystems ergeben sich ungleiche Bildungschancen (Boudon 1974). Je nachdem wie diese geregelt sind, sollten sich daraus ungleiche Bildungschancen ergeben. Die Dimension der „Inhalte“ beschreibt, welchem Stellenwert moderne und traditionelle Unterrichtsinhalte in

einem Schulsystem zukommen. Die Darstellung der einzelnen Indikatoren ergänzen wir jeweils mit Beiträgen aus der (historischen) Schulforschung und für aktuelle Entwicklungen auch mit Presseberichterstattungen, um die Entwicklungen im Zeitverlauf einzuordnen.

Neben der Darstellung und Analyse der schulrechtlichen Regelungen in den Bundesländern seit 1949 wollen wir zwei weitere zentrale Forschungsfragen beantworten:

Welche schulrechtlichen Typen lassen sich erkennen? Zu welchen schulrechtlichen Typen lassen sich die Bundesländer im Zeitverlauf zuordnen?

Dies geschieht aus zwei Gründen. Erstens könnte es sein, dass nicht einzelne schulrechtliche Elemente soziale Bildungsungleichheiten beeinflussen, sondern vielmehr erst ein Zusammenspiel mehrerer schulrechtlicher Regelungen. In ihrer Untersuchung für das Jahr 1997 weist von Below (2002) daraufhin, dass die Stärke des Zusammenhangs zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungschancen in unterschiedlichen Typen von Schulsystemen variiert.

Zweitens liefern wir mit der Darstellung der schulrechtlichen Regelungen in den Bundesländern zwar einen differenzierten Blick über die Unterschiede in den Bundesländern, jedoch ist es für einen Vergleich im Zeitverlauf sinnvoll, zur Komplexitätsreduktion eine Typenbildung vorzunehmen. Gerade darin sehen wir einen Mehrwert unserer Studie, in dem wir die Bundesländer bildungsrechtlichen Typen im Zeitverlauf zuordnen und dabei zeigen, dass Typen nicht als stabil begriffen und codiert werden können.

Wir zeigen, in welchen Bundesländern es wann zu Veränderungen gekommen ist und wann es Phasen der Stabilität gab. Auch präsentieren wir, in welchen Bundesländern als erstes schulrechtliche „Innovationen“ eingeführt wurden und ob andere Bundesländer diesen „Innovationen“ im Sinne eines *Policy Learning* folgten. Wir diskutieren auch, inwieweit von einer zielgerichteten Schulpolitik gesprochen werden kann. So analysieren wir, in welchen Bundesländern eine Stringenz der schulrechtlichen Regelungen zu erkennen ist bzw. in welchen Bundesländern Regelungen eingeführt und nur wenige Jahre später wieder abgeschafft wurden. In diesem Zusammenhang diskutieren wir auch, ob wir es mit umfassenden Reformen oder mit kleinen „Tippelschritten“ zu tun haben. Ferner wollen wir beleuchten, inwieweit historische Konjunkturen in der Reformtätigkeit vorliegen. So prüfen wir im Spiegel unserer Datenbank, ob die 1970er Jahre ein reformfreudiges Jahrzehnt waren, ob der Beitritt der östlichen Bundesländer 1990 Reformen bei den westlichen Bundesländern zur Folge hatte und ob der PISA-Schock 2001 tatsächlich zu weitreichenden schulrechtlichen Veränderungen in den Schulsystemen führte.

Wir werden in unserer Betrachtung die verschiedenen institutionellen Veränderungen in den Schulsystemen der Bundesländer, die oftmals in vielen Schritten

und nichtlinear erfolgten, mit Hilfe unserer Datenbank analysieren. Dabei konzentrieren wir uns vor allem auf schulrechtliche Regelungen, die das Gymnasium betreffen. Nichtsdestotrotz machen wir dabei vor allem auf der Strukturebene auch einige Aussagen über das gesamte Schulsystem. Trotz aller Reformversuche wie Orientierungsstufe und Gesamtschule wurde die besondere Stellung des Gymnasiums beibehalten (Ertl und Phillips 2000; Wilde 2002). Als einzige weiterführende Schulform existiert das Gymnasium in allen 16 Bundesländern. Bisherige Reformbestrebungen, die das Gymnasium in Strukturreformen zu integrieren versuchten, scheiterten. Auch die Entwicklung hin zu zweigliedrigen Schulsystemen belässt das Gymnasium in seiner Stellung unverändert. Eine weitere Schulform, die in allen Bundesländern existiert und ein signifikanter Teil des Schulsystems darstellt, ist die Förderschule. Allerdings werden heute rund 90 verschiedene Schulformen und Beschulungsarten von Förderschulen in den 16 Bundesländern statistisch voneinander unterschieden (StBa 2014a). Diese verteilen sich in ihrem Aufkommen ungleich zwischen den Bundesländern. Während in Thüringen nur noch zwei Formen der Sonderbeschulung statistisch erfasst werden, sind es in Bayern und Nordrhein-Westfalen 14 Formen der Sonderbeschulung. Selbst ein Vergleich der heutigen Ausgestaltung der Förderschulformen in den Bundesländern bzw. die integrative Beschulung von Schülern mit Förderbedarf ist kaum zu leisten (Blanck 2014).

Unsere Studie hat weitreichende gesellschaftliche und wissenschaftliche Relevanz, die über die Deskription der Schulgeschichte in den Bundesländern hinausgeht. Mit der vorliegenden Studie wollen wir Lesern einen Überblick darüber geben, wie sich die Schulsysteme in den 16 Bundesländern voneinander unterscheiden und wie sich diese Unterschiede zwischen 1949/50 und 2009/10 entwickelt haben. Unsere Untersuchung als auch die damit verbundene Datenbank bietet Forschungsansätze für die Bildungssoziologie, Bildungsökonomie und Erziehungswissenschaften, aber auch für die Politik- und Rechtswissenschaften. Jedoch wollen wir mit unserer Untersuchung auch schulpolitisch Interessierten eine Informationsquelle zu den schulrechtlichen Entwicklungen in den Bundesländern bieten.

Die im Zeitverlauf detaillierte schulrechtliche Analyse der Bundesländer bildet die Grundlage für weitere Untersuchungen in der Bildungssoziologie und Bildungsökonomie, wie sich unterschiedliche schulrechtliche Regelungen bzw. Konstellationen auf Bildungsungleichheiten im Schulsystem auswirken. Für Politikwissenschaftler bildet sie eine Übersicht um Schulreformen zu identifizieren und zu untersuchen, welche Faktoren Wandel oder Stabilität beeinflussten. Für die juristische Forschung ergeben sich Fragen im Bereich der Rechtsgeschichte und der Rechtssoziologie. So kann mit der Datenbank bzw. den zugrunde liegenden Rechtstexten beispielsweise die historisch veränderte Regelungsdichte als auch die Veränderung von Rechtsbegriffen analysiert werden. Für die Erziehungswissenschaft schließlich ergibt sich die Möglichkeit, die Datenbank für die Erklärung

von Kompetenzunterschieden zwischen den Bundesländern zu verwenden. Zwar sind die Indikatoren unserer Datenbank nicht mit dem Ziel erhoben worden, Kompetenzunterschiede zu erklären. Um unterschiedliche Kompetenzentwicklungen in den Bundesländern erklären zu können, halten wir es jedoch für wichtig, auch allgemeine institutionelle Variationen im Bundesländervergleich zu kontrollieren, wofür die Datenbank notwendige Informationen bereitstellt.

1.4 Aufbau

Unsere Studie gliedert sich in folgende sechs Teile: In Kapitel zwei stellen wir zunächst aus der Perspektive der Werterwartungstheorie vor, wie sich schulrechtliche Regelungen auf (soziale) Bildungsungleichheiten auswirken können und wie deren Annahmen die Auswahl unserer Indikatoren begründeten. Eine Vorstellung unserer Indikatoren nimmt Kapitel drei vor. Dieses Kapitel stellt auch unsere verwendeten Rechtsquellen, den Zugang zu ihnen und deren Auslegung vor. Im vierten Teil des Buches analysieren wir, wie sich die einzelnen schulrechtlichen Regelungen in den Bundesländern im Zeitraum von 60 Jahren seit dem Schuljahr 1949/50 verändert haben. Die Beschreibung der Indikatoren ergänzen wir an vereinzelt Stellen mit Exkursen zu Regelungen, die wir im Zeitverlauf nicht darstellen konnten, jedoch für das Verständnis der schulrechtlichen Entwicklung ebenso für wichtig erachten. Im fünften Teil des Buches klassifizieren wir die einzelnen schulrechtlichen Regelungen und bilden schulrechtliche Typen. Wir lösen uns dabei von einzelnen schulrechtlichen Regelungen und betrachten die schulrechtlichen Regelungen der Bundesländer in ihrer Gesamtheit. Auch für die von uns identifizierten Schulsystemtypen analysieren wir die Entwicklung im Zeitverlauf. Im sechsten Kapitel ordnen wir die schulrechtliche Entwicklung in die bestehenden theoretischen Ansätze zu Veränderungen in der Schulpolitik ein. Im abschließenden Kapitel sieben fassen wir die Ergebnisse zusammen, ziehen Schlussfolgerungen und beschreiben die Herausforderungen des deutschen Bildungsföderalismus.

2 Theoretische Perspektiven der Indikatorik

Die von uns erstellte Datenbank trägt den Namen „Schulrechtliche Veränderungen in den deutschen Bundesländern“ (SVDDBL). Die Indikatoren, die wir für die SVDDBL verwendet haben, stützen sich neben den Vorarbeiten von Susanne von Below (2002) (siehe Abschnitt 3.2) auch auf theoretische Annahmen, wie sich schulrechtliche Regelungen auf (soziale) Bildungsungleichheiten zwischen den Bundesländern auswirken können. Unsere theoretischen Perspektiven beruhen dabei sowohl auf werterwartungstheoretischen Annahmen als auch auf Annahmen zur Standardisierung und Stratifizierung von Schulsystemen. Wir gehen davon aus, dass die von uns erhobenen Indikatoren die Bildungsentscheidungen von Eltern und Kindern beeinflussen und je nach Ausgestaltung eine ungleichheitsgenerierende oder -verstärkende Bedeutung haben können. Soziale Ungleichheiten beim Bildungszugang sind ein in der empirischen Bildungsforschung breit untersuchtes Forschungsfeld. Zur Erklärung sozialer Ungleichheit beim Bildungszugang auf individueller Ebene unterscheidet Raymond Boudon (1974) primäre und sekundäre Effekte sozialer Herkunft. Primäre Herkunftseffekte beschreiben schichtspezifische Unterschiede der schulischen Leistungen und Kompetenzen von Kindern, die durch Erziehung, elterliche Ressourcen und vom Elternhaus mitgegebene Lerngelegenheiten entstehen. Sekundäre Herkunftseffekte bezeichnen schichtabhängige Unterschiede in der subjektiven Bewertung der Kosten, Nutzen und Erfolgswahrscheinlichkeiten von alternativen Bildungswegen (Becker 2000; Boudon 1974). Der werterwartungstheoretische Ansatz postuliert, dass sich die Entscheidung für oder gegen einen Bildungsgang aus dem Abwägen des eingeschätzten Nutzens eines Bildungszertifikats, der Erfolgswahrscheinlichkeit und der Kosten für einen Bildungsgang ergibt. Eltern treffen Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von ihrem sozialen Status und wählen für ihre Kinder die Bildungswege aus, die aus ihrer Sicht am ehesten zum Stuserhalt beitragen. Für Eltern aus bildungsnahen bzw. hohen Sozialschichten sind die eingeschätzten Kosten höherer Bildung geringer. Die Erfolgswahrscheinlichkeit und der erwartete Nutzen höherer Bildung sind für sie höher. Zudem sind die Kosten eines Statusverlustes für diese Eltern höher als für Eltern aus bildungsfernen bzw. unteren Sozialschichten (Becker 2000; Boudon 1974; Breen und Golthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999).

Eltern und Kinder treffen die Wahl für einen Bildungsgang jedoch nicht losgelöst vom institutionellen Kontext, den Schulsysteme mit ihren Restriktionen und Regelungen vorgeben (Boudon 1974). Rechtliche Regelungen beeinflussen den Rahmen, innerhalb dessen Kosten-, Erfolgs- und Ertragsabwägungen stattfinden und in dem die endgültige Bildungsgangentscheidung getroffen wird (Hillmert 2007).

Aus Perspektive der Werterwartungstheorie können rechtliche Regelungen in einem Schulsystem Bildungsentscheidungen im Allgemeinen über fünf Wege beeinflussen. Erstens können rechtliche Regelungen den **Entscheidungsspielraum** beeinflussen, in dem Bildungsentscheidungen getroffen werden. Der Übergang in einen angestrebten Bildungsgang und damit die Bildungsgangentscheidung kann durch gesetzliche Regelungen ver- bzw. behindert werden. Wenn bei Bildungsgangentscheidungen (z.B. von der Grundschule auf weiterführende Schulen) der Elternwille das Entscheidungskriterium darstellt, kann der angestrebte Bildungsgang auch ohne entsprechende Bildungsgangempfehlungen der Lehrer umgesetzt werden. Die Bildungsgangentscheidung kann in diesem Fall frei getroffen werden und findet entsprechend der Kosten-, Erfolgs- und Nutzenabwägungen statt. In Bundesländern, in denen die Empfehlung für die weiterführenden Schulen bindend ist und damit nicht den Eltern obliegt, spielen die Kosten-, Erfolgs- und Nutzenabwägungen eine kleinere Rolle. Im Sinne der Werterwartungstheorie ist davon auszugehen, dass sich in Bundesländern mit freiem Elternwillen die sozial höheren Schichten in größerem Maße beim Gymnasialübergang durchsetzen, weil sie den Nutzen gymnasialer Bildung höher einschätzen und ihre Bildungsentscheidung hier nicht begrenzt wird. Allerdings ist dieser Zusammenhang empirisch nicht immer bestätigt worden (Jähnen und Helbig i.E.).

Zweitens können schulrechtliche Regelungen die **Kosteneinschätzung** für einen Bildungsgang beeinflussen. So sollte die Dauer der Schullaufbahn bis zum Erreichen eines Bildungsabschlusses ebenso in die Kostenkalkulation eingehen wie der Zeitpunkt der Übergangsentscheidung. Je ähnlicher die Dauer einzelner Bildungsgänge sind, desto geringer sollten sowohl die eingeschätzten Kosten für die Wahl eines höheren Bildungsganges (Erikson und Jonsson 1996) und somit auch die soziale Selektivität beim Gymnasialübergang sein. Die Dauer der Schulzeit für verschiedene Bildungsgänge kann sich über zwei schulstrukturelle Maßnahmen einander annähern. Zum einen kann die Schulzeit für nicht-gymnasiale Bildungsgänge über die Verlängerung der Vollzeitschulpflicht erhöht werden. Dadurch verändert sich der Abstand zwischen dem gymnasialen und dem nicht-gymnasialen Bildungsgang. Zweitens kann es zu einer Annäherung der Schulzeit für alle Bildungsgänge durch eine Verkürzung der Gymnasialschulzeit kommen. Eine Umstellung von einem neun- zu einem achtjährigen Gymnasium könnte eine Kostenreduktion zur Folge haben und damit sollten sich soziale Ungleichheiten beim Gymnasialübergang reduzieren.

Drittens können schulrechtliche Regelungen die Einschätzung der **Erfolgswahrscheinlichkeit** für einen Bildungsgang beeinflussen. Zum einen kann die sozial differenzierte Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit für höhere Bildungsgänge dadurch beeinflusst werden, dass schulische Angebote primäre Herkunftseffekte in der Grundschule ausgleichen. Das heißt, dass Kompetenzunterschiede

zwischen den Sozialschichten weniger ausgeprägt sind. So könnten primäre Herkunftseffekte durch vorschulische Betreuung und Bildung oder einen Ganztags-schulbetrieb reduziert werden. Zu vermuten ist, dass die sozialen Unterschiede bei der eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit umso geringer sein sollten, je stärker schulrechtliche Regelungen in einem Bundesland darauf ausgerichtet sind, primäre Herkunftseffekte auszugleichen. Auch der Gymnasialzugang sollte entsprechend weniger selektiv ausgeprägt sein. Ferner kann durch spätere Übergangsentscheidungen die Einschätzung der schulischen Erfolgswahrscheinlichkeit des Kindes mit mehr Wissen über dessen tatsächliche Leistungsfähigkeit getroffen werden. Deshalb ist davon auszugehen, dass die soziale Selektivität beim Gymnasialzugang umso geringer sein sollte, je später die Übergangsentscheidung in einem Bundesland erfolgt. Die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit kann auch durch unterrichtete Fächer am Gymnasium beeinflusst werden. Wenn der Fokus der gymnasialen Bildung eher auf klassisch-humanistischen Bildungsinhalten liegt, könnten bildungsferne Schichten aufgrund ihrer kulturellen Distanz zu diesen Inhalten eher vom Besuch des Gymnasiums abgeschreckt werden bzw. eher die gymnasialen Anforderungen nicht erfüllen und daher häufiger vom Gymnasium auf eine geringer qualifizierende Schulform abgehen als Kinder aus bildungsnahen Schichten.

Viertens können schulrechtliche Regelungen dazu führen, dass **Lehrer Bildungsentscheidungen beeinflussen** und Bildungsungleichheiten produzieren. Sind etwa Grundschulen an einer weiterführenden Schule angeschlossen, die nicht zum Abitur führt (z.B. Volksschule), könnten Lehrkräfte selbst zur Verschärfung sozialer Ungleichheiten beim Gymnasialübergang beitragen. So könnten Lehrkräfte dieser Schulen versuchen, den Bestand ihrer Schule zu sichern, indem sie ihren Grundschulern seltener eine Gymnasialempfehlung geben. Empirische Studien weisen darauf hin, dass sich vor allem bildungsferne Schichten seltener über eine nicht gegebene Gymnasialempfehlung hinwegsetzen und damit soziale Ungleichheiten beim Gymnasialübergang verstärkt werden.⁷ So zeigt Lindner (2003) für Niedersachsen, dass Schüler an Orientierungsstufen, die an Hauptschulen angeschlossen waren, seltener eine Gymnasialempfehlung erhielten als in Orien-

⁷ Zudem zeigen einige Studien, dass schon die Lehrerempfehlung selber sozial selektiv ist. So müssen Kinder aus sozial benachteiligten Schichten höhere Kompetenzen erreichen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten bzw. um bestimmte Noten zu erreichen (Maaz et al. 2010a; Maaz und Nagy 2010). In diesen Studien wird aus unserer Sicht bisher zu wenig das Arbeitsverhalten bzw. die Leistungsbereitschaft der Schüler mit einbezogen. D.h. unter Umständen werden Kinder aus höheren Schichten gerade deshalb besser bewertet, weil sie schulförderliche Eigenschaften aufweisen, die die Lehrer besser bewerten. Davon abgesehen spielt die Einschätzung der Lehrkräfte im Hinblick auf die vermuteten Unterstützungsressourcen der Schüler im Gymnasium eine Rolle für die Gymnasialempfehlung (Becker und Birkelbach 2013; Ditton 2007; Gräsel und Bömer 2013; Schuchart und Dunkake 2014).

tierungsstufen, die an einer Grundschule angeschlossen waren oder eine eigene Schulform bildeten. Ähnliche Ergebnisse finden Döbrich und Weishaupt (1999) für Hessen und Spangenberg und Weishaupt (1999) für Bayern.

Zu einer höheren sozialen Selektivität kann es zudem beitragen, wenn die Schullaufbahnapfehlung nicht an Noten gebunden ist. Ist die Gymnasialempfehlung an Noten gebunden, sind Lehrer weniger frei in ihrer Empfehlung.⁸

Wir halten fünftens einen weiteren Mechanismus für plausibel, über den schulrechtliche Regelungen individuelle Bildungsentscheidungen (sozial) ungleich beeinflussen können: **relative Risiko-Aversion**. Damit meinen wir explizit nicht den „relative risk aversion mechanism“ von Breen und Goldthorpe (1997), der sich auf den Statuserhalt von sozialen Gruppen bezieht. Wir gehen eher davon aus, dass schulrechtliche Regelungen dafür sorgen können, dass das Risiko einer Bildungsgangfehlentscheidung weniger folgenreich ist. Wird Schülern beispielsweise mit dem erfolgreichen Absolvieren der neunten oder zehnten Klasse auf dem Gymnasium gleichzeitig der Haupt- oder Realschulabschluss zuerkannt, dann könnten sich speziell jene Eltern und Schüler für den gymnasialen Werdegang entscheiden, die unsicher über die Erfolgswahrscheinlichkeit einer gymnasialen Bildungswahl sind. Eltern aus bildungsfernen Schichten schätzen generell die Erfolgswahrscheinlichkeit ihrer Zöglinge für gymnasiale Bildung schlechter ein als Eltern aus bildungsnahen Schichten (Allmendinger und Helbig 2008). Eltern und Kinder aus bildungsfernen Schichten könnten sich daher in Schulsystemen, in denen nicht automatisch ein allgemeinbildender Schulabschluss auf dem Gymnasium in der neunten oder zehnten Klasse anerkannt wird, gegen den gymnasialen Bildungsgang entscheiden, da die Entscheidung für das Gymnasium mit einem größeren Risiko einer Bildungsfehlentscheidung verbunden ist. Denn das Risiko ist größer, dass ihre Kinder bei Nichtbestehen des Abiturs oder frühzeitigem Abgang aus der gymnasialen Oberstufe das Schulsystem ohne jeglichen Schulabschluss verlassen. Aus diesen Überlegungen heraus vermuten wir, dass schulrechtliche Regelungen, die diese Unsicherheit in der Bildungsentscheidung minimieren, zu geringeren sozialen Selektivitäten führen.

Allerdings gehen diese aus der Werterwartungstheorie abgeleiteten Hypothesen von der Prämisse aus, dass sich Eltern erstens über die rechtlichen Gegebenheiten und deren Veränderungen in ihrem Bundesland bewusst sind, sie zweitens bei ihrer Bildungsentscheidung in ihre Kosten-Nutzen-Abwägung einbeziehen und drittens dementsprechend handeln. Ob einzelne rechtliche Regelungen menschliches Handeln im Allgemeinen und Bildungsentscheidungen im Besonderen beeinflussen, ist größtenteils eine offene Forschungsfrage.

8 So kam es beispielsweise in Berlin infolge der Umstellung auf eine notenbasierte Gymnasialempfehlung (2001/02 zu 2002/03) zu einem Anstieg der empfohlenen Schüler für das Gymnasium binnen eines Jahres von 30 auf 40 Prozent aller Schüler (Dietze 2011).

Die vorgestellten fünf theoretischen Annahmen, wie sich schulrechtliche Regelungen auf (soziale) Bildungsungleichheiten zwischen den Bundesländern auswirken können, bilden die Grundlage für unsere Auswahl der schulrechtlichen Regelungen. Zur Systematisierung der Regelungen greifen wir in unserer Indikatorik in Anlehnung an von Below (2002) drei Dimensionen auf: Struktur, Kontrolle von Inhalten und Inhalte. In Anlehnung an Turner (1960) und Hopper (1968) charakterisiert von Below (2002) die in den Bundesländern vorhandenen Schulsysteme anhand von zwei grundlegenden Dimensionen:

- (1) Struktur (wie ist das System organisiert, z.B. als dreigliedriges Schulsystem oder mit Gesamtschulen) und
- (2) Inhalt (welche Fächer und Curricula sind etabliert und wie streng wird deren Einhaltung überprüft).

Dabei unterscheidet sie die zweite Dimension in Inhalte und Kontrolle von Inhalten. Anhand der beiden Dimensionen Struktur und Inhalte identifiziert von Below für das Jahr 1997 vier Typen von Schulsystemen: a) traditionell-konservativ, b) reformiert-konservativ, c) traditionell-liberal und d) reformiert-liberal. In ihrer Klassifikation von Schulsystemen wählte von Below (2002) ein theoriegeleitetes Verfahren und band ihre untersuchten Dimensionen in einen Merkmalsraum ein. Für den Merkmalsraum verwendete von Below eine starke Vereinfachung und dichotomisierte die Indikatoren als binäre Variablen mit zwei Ausprägungen, mit anschließender Reduzierung und Überführung der Typen in eine Vierfeldertafel (von Below 2002: 27–36).

Nach von Below sind schulrechtliche Regelungen Ausdruck unterschiedlicher „politischer Philosophien“ (2002: 40). Prototypisch unterscheidet sie dabei zum einen Bildungssysteme, die sich eher an den klassischen Bildungsidealen des Bildungsbürgertums orientieren und mit bestimmten Vorstellungen über soziale Selektion bzw. Reproduktion verknüpft sind („traditionell-konservativ“). Auf der anderen Seite stehen Bildungssysteme, die sich an modernen Inhalten orientieren und offenere Strukturen aufweisen („reformiert-liberal“). Von Belows Betrachtungsweise orientiert sich weniger an der Wirkungsweise formaler Institutionen, sondern bezieht sich vielmehr auf informelle Institutionen (North 1990; North 1991), die mit Normen und Verhaltensweisen von Akteuren (z.B. von Lehrern) verbunden sind und die nicht durch punktuelle Veränderungen schulrechtlicher Regelungen beeinflusst werden können. Demnach ist auch eher davon auszugehen, dass mit Typen von Schulsystemen, verstanden als Kombination mehrerer schulrechtlicher Regelungen, auch nicht-messbare kulturelle Normen verbunden sind, die durch einzelne schulrechtliche Reformen nicht tangiert werden. Erst durch die Veränderung mehrerer schulrechtlicher Regelungen könnten diese kulturellen Normen (langfristig) aufgebrochen werden und Bildungsungleichheiten

sich verändern. Anders als von Below begründen wir die Wahl unserer Indikatoren in stärkerem Maße über deren potentiellen Einfluss auf Bildungsungleichheiten.

Die Idee zur Entwicklung einer Typologie von Schulsystemen greifen wir in unserer Analyse auf, orientieren uns dabei jedoch an Arbeiten von John Laska (1979) und Jutta Allmendinger (1989) (Kapitel 5). Nach John Laska entwickeln sich Schulsysteme evolutionär und ermöglichen zunehmend breiteren Schichten der Bevölkerung Zugang zum Bildungssystem und Abschlüsse. Laska (1979) unterscheidet in seiner Typologie in sieben verschiedene Typen von Schulsystemen. Aus einer evolutionären Perspektive entwickelt Laska ein Kontinuum von Schulsystemen mit einem traditionellen Schulsystem am Ausgangspunkt, in dem Schüler nur eingeschränkt Zugang zum hochschulvorbereitenden Bildungsgang erhalten und einem modernisierten Schulsystem am Ende des Kontinuums, in dem der Zugang zum hochschulvorbereitenden Bildungsgang allen Schülern offen steht. Nach Laska (1979) sind moderne Bildungssysteme also durch einen hohen Anteil von Personen gekennzeichnet, die hohe Bildungsabschlüsse erreichen. Dies wird eher durch offene Strukturen ermöglicht, die frühe Bildungsentscheidungen im Bildungsverlauf revidieren können.

Auf der Ebene der Kontrolle von Inhalten folgen wir den Arbeiten von Jutta Allmendinger (1989), die Bildungs- und Beschäftigungssysteme anhand der Dimensionen Standardisierung und Stratifizierung kennzeichnet. Stratifizierung kennzeichnet den Grad der formellen hierarchischen und horizontalen Differenzierung von Bildungssystemen in verschiedene Bildungsgänge. Ebenso umfasst Stratifizierung den Grad der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie die Zugangsselektion zu den beruflichen Ausbildungsgängen. Standardisierung bezeichnet den Grad, in welchem Curricula, Prüfungen und Zertifikate der jeweiligen Bildungsgänge landesweit einheitlichen Standards entsprechen.⁹ Wir greifen in unserer Betrachtung nur auf den Grad der Standardisierung bzw. De-standardisierung der Kontrolle von Inhalten zurück. Allerdings lassen sich auch zwischen den Dimensionen Stratifizierung, von Allmendinger, und Modernisierung, von Laska, Parallelen erkennen bzw. beide greifen teilweise auf ähnliche institutionelle Merkmale zurück.

Indikatoren und Dimensionen, die im internationalen Vergleich eher wichtiger sein mögen, wie z.B. die Arbeitsteilung zwischen Staat und Markt in der Bildungsfinanzierung (Müller und Kogan 2010; Müller et al. 1997) sind im deutschen föderalen Schulsystem in den letzten Jahrzehnten eher von untergeordneter Bedeutung. Allerdings könnte auch diese Dimension auch im Ländervergleich an Bedeutung gewinnen (siehe Abschnitt 4.1.13).

⁹ In Anwendung von Allmendingers Klassifikation ist das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich durch einen hohen Grad an Stratifizierung und Standardisierung gekennzeichnet (Kerckhoff 2000; Müller und Shavit 1998; Shavit und Blossfeld 1993).

Alle bisherigen Versuche, die Schulsysteme im internationalen Vergleich und im Bundesländervergleich zu typologisieren, stellen dabei lediglich Resultate von Querschnittsbeobachtungen dar und untersuchen nicht systematisch den Wandel von Bildungssystemen über die Zeit. Zwar kann auf Basis von Sekundäranalysen in einzelnen Bundesländer abgebildet werden, wie sich Strukturelemente und die pädagogische Grundausrichtung der Schulsysteme über die Zeit entwickelt haben, jedoch fehlt es an einer Analyse des Wandels über die Zeit aus einer systematischen und vergleichenden Perspektive im Längsschnitt der Bundesländer. Dies war bislang auch kaum möglich, da es an Daten zu langfristigen schulrechtlichen Veränderungen im Bundesländervergleich mangelte. An dieser Forschungslücke setzt unsere Studie an.

3 Die Indikatorik

3.1 Schulrecht: Rechtsquellen, Zugang und Entwicklung

Schulpolitik gehört zu den wichtigsten Gestaltungsbereichen von Landespolitik, schließlich fällt Schulpolitik seit 1949 in die Gesetzgebungskompetenz der Bundesländer (Wolf 2008) und sogar in die alleinige seit der Föderalismusreform 2006. Nach Hepp ist dabei das Schulrecht „wichtigstes Gestaltungs- und Steuerungsinstrument der Länder, um Ziele, Inhalte und Strukturen des Schulwesens festzulegen“ (Hepp 2011: 171). Das Schulrecht der Bundesländer regelt die Belange für das Schulsystem, ein einheitliches Schulrecht auf Bundesebene gibt es nicht.¹⁰ Schulrecht ist das „[h]erkömmliche Handlungsinstrument“ (Reuter 2003: 28) des Staates, mit dem die Bundesländer die grundlegenden Fragen zu Erziehungsinhalten, Organisation und Verfahrensregeln ihrer Schulsysteme regeln.

Rürup attestiert der deutschen Schulforschung für vergleichende Schulsystemanalysen eine Reserviertheit gegenüber dem Schulrecht als eigenständigem Quellenmaterial (zu fehlenden historischen Analysen des Schulrechts siehe Tenorth 2014), da es sich bei dem Schulrecht um „abstrakt-formale Regelungen [handelt], die erst einer situativ-pragmatischen Auslegung und Anpassung bedürfen“ (Rürup 2007: 197). Der Umfang und zum Teil auch die Unübersichtlichkeit des Quellenmaterials sind weitere Hürden¹¹, schließlich regeln die Länder aufgrund ihrer Gestaltungshoheit in 16 unterschiedlichen Regelsystemen jeweils die Belange ihrer Schulsysteme (Füssel und Leschinsky 2008). Trotz dieser Schwierigkeiten bietet die Analyse des Schulrechts für eine länderübergreifende Analyse schulpolitischer Entwicklungen „kontinuierliche, leicht aktualisierbare und [...] auch historisch zurückgehende Beobachtungsmöglichkeiten“ (Rürup 2007: 198). Nicht zuletzt in Folge von Gerichtsentscheidungen¹² lässt sich seit den 1970er Jahren „eine verstärkte Bildungsgesetzgebungstätigkeit der Landtage“ feststellen

10 Seit der Föderalismusreform 2006 sind die Bundesländer zudem für das Laufbahnrecht, für die Besoldung und Versorgung der Lehrerschaft alleine zuständig (Avenarius 2009).

11 Die Fülle an zu sichtenden Rechtstexten lässt sich am Beispiel des Bundeslandes Bremen verdeutlichen. Allein für das Jahr 2012 galten in Bremen 368 Gesetze, Rechtsverordnungen, Verwaltungsvorschriften, Richtlinien und Orientierungshilfen, die das schulische Bildungswesen der Hansestadt regelten. Selbst wenn die Regelungen für berufliche Schulen, Lehrerbildung und Fortbildung nicht berücksichtigt werden, bleiben noch 228 Rechtsvorschriften, die das allgemeinbildende Schulwesen in Bremen regeln (SBWHB 2013).

12 Zahlreiche strukturelle und inhaltliche Schulreformen wurden vor Gericht auf ihre Verfassungsmäßigkeit überprüft: Hierzu gehören etwa Urteile zu Förderstufen, zur gymnasialen Oberstufe, zu Veränderungen in der Fächerfolge, Schulversuchen, Schulartänderungen oder zum Sexual- und Politikunterricht (Reuter 1998: 45).

(Reuter 1998: 42), so dass von einer „Verrechtlichung“ der Schulpolitik gesprochen wird (Avenarius und Füssel 2008: 19; Reuter 1998: 42). Am Beispiel des Berliner Schulgesetzes lässt sich diese Entwicklung gut nachvollziehen: Während das Schulgesetz von 1948 27 Paragraphen aufwies, umfasst das Schulgesetz von 2004 (in der Fassung vom 28. Juni 2010) 131 Paragraphen.

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen, die das Schulrecht als Erkenntnisquelle nutzen, sollten zunächst berücksichtigen, in welcher Form und durch welche Verfahren schulrechtliche Regelungen in Erscheinung treten können. Unabhängig von der unterschiedlichen inhaltlichen Ausgestaltung des Schulrechts in den einzelnen Bundesländern gilt jedoch für das Schulrecht aller Bundesländer dieselbe Systematik der Rechtsquellen.¹³

Als Teil des öffentlichen Rechts, genauer des besonderen Verwaltungsrechts, umfasst das Schulrecht die „Gesamtheit der Rechtsnormen, die sich auf die Schule und das Schulwesen beziehen“ (Avenarius und Füssel 2010: 5). Untersuchungsgegenstand unserer Studie zum Vergleich schulrechtlicher Entwicklungen in den 16 Bundesländern ist das sogenannte Schulrecht im engeren Sinne¹⁴: Darunter fallen eigens für die Schule gesetzte Rechtsnormen sowie die sie ergänzenden Verwaltungsvorschriften. Rechtsnormen sind hoheitliche generell-abstrakte Regelungen, die Pflichten und Rechte für den Bürger begründen, ändern oder aufheben (Maurer 2008). Sie sind generell, weil sie für eine Vielzahl von Personen wirken und abstrakt, weil sie eine Vielzahl von Sachverhalten regeln. Neben der Verfassung als Grundlage und Maßstab für jegliches staatliche Handeln zählen zu den Rechtsnormen sowohl Gesetze als auch Rechtsverordnungen. Das Schulrecht regelt durch Rechtsnormen den Aufbau, die Struktur und die Organisation des Schulsystems. Außerdem legen sie die Rechte und Pflichten von Schülern, Eltern, Lehrern und weiteren an Schule beteiligten Personen fest. So regelt das Schulrecht die Teilnahme der Schüler an Unterrichtsfächern, die Voraussetzungen beim Zugang zu weiterführenden Schulen als auch die Form und Inhalte von Leistungsbewertungen, Prüfungen und Abschlüssen. Schließlich finden sich in ihnen Regelungen zur staatlichen Schulhoheit und -aufsicht, zur Verwaltung und Unterhaltung von Schulen und zu den Rechtsverhältnissen von Schulen in freier Trägerschaft.

Zum Schulrecht gehören folgende Rechtsquellen, die in ihrer Reihenfolge auch die Hierarchie der Rechtsnormen verdeutlichen: Verfassungsrecht des Bundes

13 Wobei umstritten ist, ob Verwaltungsvorschriften ebenso unter den Begriff der Rechtsquelle fallen (und damit den Rechtsnormen zuzuordnen wären), was vorwiegend eine Frage der Terminologie ist (vgl. Maurer 2008).

14 Schulrecht im *weiteren Sinne* meint, dass das Schulrecht im *engeren Sinne* zusätzlich ergänzt wird durch andere Rechtsgebiete (so etwa durch das Bürgerliche Recht oder das Jugendrecht), weitere Rechtsnormen des allgemeinen Verwaltungsrechts und insbesondere durch die Grundrechte und Grundsätze der Landesverfassungen (Avenarius und Füssel 2010).

und der Länder, Schulgesetze der Länder, Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften der Länder (vgl. Avenarius und Füssel 2008). Satzungen der kommunalen Schulträger sind ebenfalls Rechtsnormen, finden aber in unserer Untersuchung keine Berücksichtigung. Keine Rechtsnormen sind Beschlüsse der KMK. Diese sind erst bindend, wenn das jeweilige Landesparlament die Beschlüsse in einem Gesetzgebungsverfahren als Gesetz oder aufgrund gesetzlicher Ermächtigung als Rechtsverordnung übernommen hat.¹⁵ Auch Abkommen zwischen den Ministerpräsidenten der Länder (z.B. zur gegenseitigen Anerkennung von Prüfungen) oder zwischen Bund und Ländern sind keine Rechtsnormen (Avenarius und Füssel 2010: 9f.).

3.1.1 Normenhierarchie

Verfassungsrecht des Bundes und der Länder¹⁶

Die Verfassung des Bundes, das Grundgesetz, ist die rechtliche Grundlage der Bundesrepublik Deutschland und der deutschen Rechtsordnung. Sie steht in der Normenhierarchie an der Spitze der Normenpyramide und genießt somit Vorrang gegenüber allen anderen Rechtsvorschriften: die Politik von Parlament und Regierung und die Ausübung aller öffentlichen Gewalt durch Legislative, Exekutive und Judikative sind an das Grundgesetz als vorrangige Rechtsnorm gebunden (vgl. Art. 1 Abs. 3 und 20 Abs. 3 GG). Aufgrund der Kulturhoheit der Länder gibt es keine Schulgesetzgebung des Bundes, jedoch ist die Kulturhoheit der Länder nicht unbegrenzt, da nach Art. 31 Grundgesetz (GG) das Landesrecht dem Bundesrecht nicht widersprechen darf. Zu den wichtigsten Regelungen des Grundgesetzes, die auch mittelbare Rückwirkungen auf den Bereich Schule haben, gehören Art. 20 und 28 GG, wonach Schule in einen demokratischen und sozialen Rechtsstaat eingebunden ist. Schulrechtlich relevant sind neben Art. 7 GG, der einzelne Angelegenheiten des Schulwesens¹⁷ regelt, vor allem die im Grundgesetz garantierten Grundrechte wie die freie Entfaltung der Persönlich-

15 Ein jüngeres Beispiel hierfür ist die Verständigung der Bundesländer mit einem sogenannten Kerndatensatz die Erfassung der Schulstatistik zu reformieren. Dieses Verfahren wurde 2005 von allen Bundesländern beschlossen und sollte bis 2008/09 umgesetzt sein (KMK 2011a). Allerdings hatten dies Ende 2012 erst zwei Bundesländer (Hessen und Bremen) vollständig umgesetzt (Abgeordnetenhaus Berlin 2012). Zumindest in Berlin ist 2015 noch nicht absehbar, wann die Umstellung überhaupt erfolgen wird (Statistisches Landesamt Berlin Brandenburg 2015).

16 Nicht berücksichtigt haben wir in unserer Datenbank Richtlinien der Europäischen Union oder völkerrechtliche Vorgaben (z.B. Europäische Menschenrechtskonvention, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Konvention über die Rechte des Kindes oder dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen), da diese größtenteils erst einer Überführung in die deutsche Rechtsordnung bedürfen und trotz zunehmender Verflechtung von Bund und Ländern in vielen Politikbereichen, die Kulturhoheit der Länder nach wie vor gültig ist.

17 Hierzu zählen die Schulaufsicht des Staates (Abs. 1), der Religionsunterricht (Abs. 2 und 3), die Privatschulfreiheit (Abs. 4 und 5) und das Verbot der Vorschulen (Abs. 6).

keit (Art. 2 Abs. 1), Gleichheit (Art. 3), Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 4 Abs. 1 und 2), Meinungsfreiheit (Art. 5 Abs. 1), das Elternrecht (Art. 6 Abs. 2) und die freie Wahl der Ausbildungsstätte (Art. 12 Abs. 1) (Avenarius und Füssel 2010: 30; Richter 2014).

Die Verfassungen der Bundesländer benennen zum Schulsystem Bildungs- und Erziehungsziele (z.B. Anerkennung von Demokratie und Freiheit, Rechtsstaatlichkeit, Toleranz, Verantwortung für Natur und Umwelt) (Reuter 2003), ohne jedoch konkrete Aussagen zur Struktur und Organisation des Schulsystems zu enthalten. Daher wurden in unserer Untersuchung die Verfassungen der Länder wie auch des Bundes größtenteils nicht einbezogen.¹⁸

Schulgesetze der Länder

Wichtigste Quelle für unsere Untersuchung sind zunächst die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer, die das Fundament des landesspezifischen Schulrechts bilden. Schulgesetze werden im parlamentarischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess von den Landesparlamenten (Legislative) der Bundesländer in einem verfassungsrechtlich vorgeschriebenen Gesetzgebungsverfahren beschlossen, ordnungsgemäß ausgefertigt und im Gesetzesblatt der Bundesländer als formelle Gesetze verkündet. Schulgesetze müssen mit der Verfassung vereinbar sein. Um zu erreichen, dass wesentliche Entscheidungen im Schulwesen nicht der Schulverwaltung überlassen werden, sondern durch ein Gesetz geregelt werden, gilt seit den frühen 1970er Jahren die durch das Bundesverfassungsgericht entwickelte Wesentlichkeitstheorie (Avenarius und Füssel 2010: 33f.; Hepp 2011: 172f.). Ermächtigt der Gesetzgeber die Verwaltung zum Erlass von Rechtsverordnungen oder von autonomen Satzungen, so darf er die wesentlichen Entscheidungen nicht an die Verwaltung delegieren. Grundlegende Entscheidungen müssen in einem parlamentarischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess getroffen und als Gesetz vom Parlament erlassen werden. Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts sind die Landesparlamente somit verpflichtet, grundlegende Fragen schulischer Erziehung und Bildung durch Gesetze zu definieren. Hierzu gehören die Festlegung allgemeiner Erziehungsziele, die Form der Bildungswege, Sanktionen, Regeln zur Versetzung und Klassenwiederholung sowie Zertifikate (Avenarius und Füssel 2010: 15f., 35f.). Die Berücksichtigung der Wesentlichkeitstheorie hat zu einer Gewichtsverlagerung von Entscheidungen der Exekutive mittels Verwaltungsakten hin zu einer „Aufwertung der schulpolitischen Rolle des jeweiligen Landesparlaments“ (Hepp 2011: 172) geführt. Den Verwaltungsorganen verbleibt aber innerhalb dieses Rahmens ein gewisser Spielraum, den der parlamentarische Gesetzgeber vorgeben muss und innerhalb

18 Allerdings gibt es einzelne Regelungen in einigen Bundesländern, die in der Landesverfassung festgeschrieben sind. Hierzu gehört z.B. die Lehrmittelfreiheit in Bremen und die Grundschuldauer im Saarland.

dessen er politisch, also nach Zweckmäßigkeitserwägungen, selbständig handeln darf. Näher ausgestaltet werden schulrechtlich relevante Belange demzufolge in den Rechtsverordnungen.¹⁹

Rechtsverordnungen

Rechtsverordnungen sind wie Schulgesetze Rechtsnormen, die jedoch nicht in einem parlamentarischen Gesetzgebungsverfahren zustande kommen, sondern von der Exekutive (von den Kultusministerien²⁰ oder nachgeordneten Behörden) auf der Grundlage einer gesetzlichen Ermächtigung der Landesregierung erlassen werden. Sie unterscheiden sich also nicht etwa durch Inhalt oder Bindungswirkung, sondern durch den Normgeber von den formellen Gesetzen. Als Rechtsnormen sind sie für Lehrer, Schüler, Eltern und sonstige an der Schule Tätige jedoch in gleicher Weise verbindlich wie die vom Parlament erlassenen Gesetze (Maurer 2008). Rechtsverordnungen müssen wie Schulgesetze im Gesetzesblatt verkündet werden und besitzen wie Schulgesetze eine Außenwirkung, wodurch deren Rechtmäßigkeit durch Gerichte überprüft werden kann.

Verwaltungsvorschriften

Als Ergänzung zu Gesetzen und Rechtsverordnungen dienen Verwaltungsvorschriften (Erlasse, Verwaltungsrichtlinien, Verwaltungsordnungen, Durchführungsbestimmungen, Verfügungen und Rundschreiben), die keiner gesetzlichen Grundlage bedürfen und als internes Instrument behördlichen Handelns zu verstehen sind. Verwaltungsvorschriften konkretisieren unbestimmte Rechtsbegriffe oder Regelungen aus Schulgesetzen oder Rechtsverordnungen. Damit sind Verwaltungsvorschriften keine Rechtsvorschriften, sondern sind als behördeninterne Weisungen zu Detailfragen zu verstehen. Sie geben Ministerien und nachgeordneten Stellen verbindlich vor, wie in bestimmten Situationen zu handeln ist. In Amtsblättern, Rundschreiben oder weiteren amtlichen Bekanntmachungen werden Verwaltungsvorschriften bekannt gemacht und entfalten damit eine gewisse Bindungswirkung. Zwar rangieren Verwaltungsvorschriften in der Hierarchie des Schulrechts unterhalb von Schulgesetzen und Rechtsverordnungen, jedoch wird eine Vielzahl der Belange im Schulsystem durch Verwaltungsvorschriften geregelt. Hierzu gehören etwa häufig Lehrpläne, Stundentafeln, Bildungsziele oder Unterrichtsprogramme (Avenarius und Füssel 2010: 41).

19 Hierzu gehören etwa Regelungen wie Abiturprüfungsordnungen, Versetzungsordnungen, Oberstufenverordnung etc.

20 Voraussetzung ist jedoch, dass eine gesetzliche Ermächtigung vorliegt, die den Inhalt, Zweck und Ausmaß hinreichend bestimmt und die Rechtsgrundlage (Ermächtigungsgrundlage) angibt. Zudem muss die Verordnung im Gesetzes- und Verordnungsblatt verkündet werden.

3.1.2 Zugang, Gültigkeit und Bindungswirkung des deutschen Schulrechts

Der Zugang zum Schulrecht ist in den Bundesländern in der Regel wie folgt gestaltet: Gesetze und Rechtsverordnungen sind in den Gesetzes- und Verordnungsblätter und Verwaltungsvorschriften in den Amtsblättern der Bundesländer veröffentlicht. Die Gesetzes- und Verordnungsblätter haben wir in unserem Projekt über das kostenpflichtige Online-Archiv „Makrolog-Recht für Deutschland“ bezogen.²¹ Allerdings wurde das Schulrecht in einigen Bundesländern (Berlin, Hamburg, Saarland) zeitweise auf Grundlage von Amtsblättern verkündet, die größtenteils nicht in *Makrolog* archiviert werden. Die Amtsblätter waren entweder in Bibliotheken oder über Fernleihe beziehbar.²² Eine andere wichtige Quelle stellte die *Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung* des *Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung* in Berlin dar. Die dortigen Bestände konnten einige unserer Rechtslücken schließen. Insgesamt haben wir zur Erfassung der schulrechtlichen Regelungen in den Bundesländern ca. 8.300 Dokumente²³ bearbeitet.

Für eine systematische Analyse des Schulrechts im Zeitverlauf ist es notwendig, die Gültigkeit von Gesetzen, Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften zu beachten.²⁴ Schulgesetze geben immer an, ab welchem Datum sie in Kraft treten. Mit Inkrafttreten neuer Schulgesetze treten die alten Schulgesetze außer Kraft.²⁵ Dabei ist jedoch zu beachten, dass einzelne Belange im Schulgesetz

21 In *Makrolog* sind alle Gesetze und Gesetzesänderungen der bundesdeutschen Geschichte abgelegt.

22 Der Zugang zu den Rechtstexten in Bremen und Hamburg war mit erheblichen Problemen verbunden. In Bremen wurden über einen längeren Zeitraum lose Blattsammlungen (Bremen ab 1970–1994) geführt. Die lose Blattsammlung wurde dabei immer aktualisiert, was eine Nachvollziehbarkeit der Veränderungen erschwerte. In Bremen waren die älteren Fassungen in der losen Blattsammlung jedoch im Staatsarchiv Bremen weitgehend vollständig archiviert, so dass die Veränderungen zwischen 1970 und 1994 aufgenommen werden konnten. In Hamburg wurde vor 1956 der größte Teil der schulrechtlichen Regelungen in internen Rundschreiben herausgegeben und somit nicht veröffentlicht.

23 Pro Bundesland wurden durchschnittlich rund 500 relevante Dokumente bearbeitet. Davon verteilen sich durchschnittlich auf die westdeutschen Bundesländer pro Bundesland etwa 630 Dokumente, auf die ostdeutschen Bundesländer jeweils rund 290 Dokumente. Von westdeutschen Bundesländern gab es die meisten Dokumente für Hessen (etwa 1.100), am wenigsten für Berlin (etwa 310). Die meisten Dokumente in den ostdeutschen Bundesländern gab es in Sachsen-Anhalt (etwa 600), am wenigsten in Thüringen (etwa 110).

24 Ursprünglich wollten wir die schulrechtlichen Regelungen in den Bundesländern erst ab 1970 erheben. Um die schulrechtlichen Regelungen ab den 1970er Jahren zu erfassen, mussten wir ohnehin auf Schulgesetze aus den 1940er und 1950er Jahren zurückgreifen. In vielen Bundesländern wurde bereits 1947/48 oder Anfang der 1950er Jahre ein Schulgesetz erlassen und mit verschiedenen Änderungsgesetzen und -verordnungen bis 1970 verändert, ohne ein neues Schulgesetz zu verabschieden. Deshalb haben wir uns entschieden, unseren Ausgangszeitpunkt auf das Schuljahr 1949/50 zu verlegen, um alle Veränderungen im Schulrecht nachvollziehen zu können.

25 In manchen Fällen wird ein Außer-Kraft-Treten durch ein Aufhebungsgesetz ergänzt. Bei Übergangsregelungen werden wir an den entsprechenden Stellen darauf hinweisen. In Rheinland-Pfalz wurde zu Anfang des Untersuchungszeitraums teilweise keine Angabe zur Geltungsdauer von Gesetzen gemacht, so dass wir als Dauer einen Zeitraum von fünf Jahren angesetzt haben.

durch Änderungsgesetze²⁶ verändert oder ergänzt werden können, bevor ein neues Schulgesetz verabschiedet wird. Rechtsverordnungen werden in der Regel durch Änderungsverordnungen, Berichtigungen oder auch als Änderungserlasse ergänzt oder verändert, bis eine Neufassung in Kraft tritt. Ähnliches gilt für Verwaltungsvorschriften. Schritt für Schritt können so im Zeitverlauf zurückgehend die Veränderungen auf Ebene der Schulgesetze und Rechtsverordnungen nachgezeichnet werden. In unserer Studie haben wir die Regelungen aus den Rechtsnormen ab dem Stichtag codiert, ab dem sie in Kraft traten.²⁷ Rückwirkende Regelungen haben wir bei unserer Codierung nicht berücksichtigt, da rückwirkende Regelungen keinen Effekt auf das Bildungsverhalten der Individuen haben.²⁸

Bei der Interpretation von Gesetzen, Rechtsverordnungen und Verwaltungsvorschriften gilt es, die rechtliche Bindungswirkung zu berücksichtigen (Hoeg 2011: 18f.). Nicht immer werden Regelungen im Sinne einer „Muss-Regelung“ eindeutig formuliert, etwa mit Formulierungen wie „die Schule hat zu ...“ oder „es ist zu...“. Häufig sind Regelungen als „Kann“-Regelungen formuliert, die einen großen Spielraum bei der Auslegung ermöglichen. Bei der Auslegung der Rechtsnormen haben wir folgende Vorgehensweisen berücksichtigt: Auslegung nach dem Wortsinne, systematische Auslegung (Einbettung im Zusammenhang, in dem die Regelung davor und danach berücksichtigt wird), historische Auslegung (Berücksichtigung der Entstehungssituation) und Berücksichtigung des Normzwecks. In den Dimensionen „Struktur“ und „Kontrolle von Inhalten“ haben wir „Kann“-Regelungen in der Regel als 0 codiert. Bei Inhalten wurden „Kann“-Regelungen mit 1 gefasst. „Kann bei Bedarf“-Regelungen wurden in Bezug auf die Inhaltsdimension in der Regel ebenfalls mit 1 codiert. Diese Unterscheidung erachten wir für sinnvoll, da die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts auch an das Vorhandensein von entsprechend ausgebildeten Lehrkräften gebunden ist.

Generell haben wir in unserer Indikatorik darauf verzichtet, Modellversuche, Schulversuche, Modellprojekte usw. aufzunehmen, da diese häufig nicht landesweit eingeführt wurden und in den Rechtstexten häufig auch Unklarheit darüber herrschte, wann diese wieder abgeschafft wurden. Zudem gehen wir davon aus, dass Modellversuche etc. kaum Auswirkung auf die Schulwirklichkeit von Schülern in den Bundesländern hatten. Wir haben in unserer Indikatorik nur Regelungen aufgenommen, die landesweit galten.

26 Zum Teil wurden zu Beginn des Untersuchungszeitraums Änderungen auch durch Hinweiserlasse vorgenommen.

27 Die Regelungen für Baden-Württemberg nahmen wir erst ab dem Schuljahr 1952/53 auf, als sich die drei Landesteile 1952 vereinigten und es ein einheitliches Schulsystem gab. Die Regelungen für das Saarland haben wir erst nach seinem Beitritt zur Bundesrepublik 1957 ab dem Schuljahr 1957/58 erhoben.

28 So wurde Gymnasialabbrechern in Berlin in den 1970er Jahren der Haupt- bzw. Realschulabschluss rückwirkend zuerkannt.

Der schwierigste Teil der Arbeit beim Aufbau der SVDBL lag in der Interpretation der Rechtstexte und der vergleichbaren Codierung derselben. Im Gegensatz zu der Arbeit von Maaz et al. (2010a), in der die gesetzlichen Regelungen für den Gymnasialübergang in den Bundesländern für das Schuljahr 2006/2007 in Abstimmung mit den jeweiligen Kultusministerien codiert wurden, haben wir uns für unsere Interpretation der Rechtstexte nicht mit den Kultusministerien abgestimmt.²⁹ Auch wenn dies die Arbeit für die 2000er Jahre erleichtert hätte, haben wir uns für den gesamten Zeitraum auf unsere Interpretation der Rechtstexte gestützt. Für die 1950er und 1960er Jahre wäre eine Abstimmung mit den Kultusministerien nicht zielführend gewesen, da das Wissen über schulrechtliche Regelungen und Veränderungen in jener Zeit wohl längst in Vergessenheit geraten ist. Neben der Schwierigkeit, Rechtstexte „richtig“ zu interpretieren und zu codieren, ist darauf hinzuweisen, dass nicht immer klar war, welche schulrechtliche Regelung gerade gültig ist. Dieses Problem haben wir in Kasten 1 für Niedersachsen verdeutlicht. Hier musste der Kultusminister erst einmal bestimmen, welche Rechtsgrundlage für die Versetzung auf Realschulen Anwendung finden soll. Es ist augenscheinlich, dass diesbezüglich in Niedersachsen Uneinigkeit bestand. Die Frage, welche Rechtsvorschrift gerade galt und wann eine Rechtsvorschrift ihre Gültigkeit verlor, ist ein weiteres praktisches Problem bei unserer Codierung gewesen.

Kasten 1: Welche Regelung gilt in Niedersachsen 1966

Niedersachsen 1966:

Versetzungsordnung für die Realschulen. Erlass des Niedersächsischen Kultusministers vom 18. Oktober 1966. II B(2) 1924/66, III:

„Es sind Zweifel darüber aufgetreten, welche Versetzungsordnung zur Zeit für die Realschule gültig ist. Um sicherzustellen, daß an allen Realschulen einheitlich verfahren wird, bestimme ich, daß – bis zum Inkrafttreten einer neuen Versetzungsordnung – für die Realschulen sinngemäß auch die mit dem Erlass [...] veröffentlichte Versetzungsordnung für höhere Schulen gilt. Diese Ordnung wird ergänzt durch die Bestimmungen meines Erlasses vom 3. November 1964 [...]. Alle entgegenstehenden Bestimmungen, insbesondere meine Erlasse vom [...] und vom [...] werden hiermit aufgehoben.“

Zur vergleichbaren Codierung der schulrechtlichen Regelungen weisen wir auf eine weitere Schwierigkeit hin: die unterschiedliche Bezeichnung von Schulformen. So können Schulformen in den Bundesländern zwar den gleichen Namen tragen, jedoch unterschiedlich ausgestaltet sein. Beispielsweise werden in einzel-

²⁹ Jedoch verweisen wir darauf, dass wir bei der Erfassung und Bearbeitung der Rechtstexte drei Juristinnen in unserer Arbeitsgruppe hatten.

nen Bundesländern die Klassen 5 und 6 an weiterführenden Schulen als Orientierungsstufe bezeichnet, obwohl sie unserer Definition (vgl. Abschnitt 4.1.4) nach eine Förderstufe sind. Des Weiteren wird die verbundene Haupt- und Realschule – gemeinhin als Schule mit mehreren Bildungsgängen bezeichnet – in den Bundesländern unterschiedlich bezeichnet. Unsere Aufgabe war es daher, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten und die Regelungen vergleichbar zu codieren.

3.1.3 Phasen schulrechtlicher Entwicklung

In der Entwicklung schulrechtlicher Regelungen seit dem 2. Weltkrieg ist häufig von einer „Verrechtlichung“ (Avenarius und Füssel 2010: 14f.; dazu auch Staupe 1982) der Schule die Rede. Nach Reuter lässt sich ein „Prozess wachsender normativer Durchdringung“ (Reuter 1998: 42) des Politikfeldes Schule nachweisen, der zum einen auf die kontinuierlich steigende Zahl und Detaillierung schulrechtlicher Regelungen und zum anderen auf die wachsende Bedeutung von Gerichtsurteilen des Bundesverfassungsgerichts und des Bundesverwaltungsgerichts in schulrechtlichen Fragen zurückzuführen ist.

Für unseren Untersuchungszeitraum von 1949/50 bis 2009/10 lassen sich deutschlandweit im Allgemeinen vier Phasen schulrechtlicher Entwicklung unterscheiden (Reuter 1998: 43ff. mit eigenen Ergänzungen):

1. Phase: Charakteristisch für die erste Phase von 1949/50 (in einzelnen Bundesländer bereits seit 1947/48) bis Ende der 1950er Jahre ist eine Restauration und Stabilisierung der tradierten Schulstrukturen (vgl. auch Friedeburg 1992; Geißler 2011a; Herrlitz 2001). Wenn auch häufig noch unsystematisch in Einzelgesetzen, wurden die wichtigsten Fragen zur Schulorganisation, -verwaltung, -aufsicht, -finanzierung sowie zur Schulpflicht und zum Privatschulwesen festgelegt. Dabei wurde in zahlreichen Regelungen auf die Schulgesetzgebung der Weimarer Republik zurückgegriffen (Wißmann 2014). Von den westdeutschen Bundesländern legte Berlin (26.06.1948) ein erstes Schulgesetz vor, es folgten Bremen (04.04.1949) und Hamburg (25.10.1949). Später folgten Schleswig-Holstein (02.08.1978) und Hessen (17.06.1992).³⁰ Mit dem 1955 beschlossenen Düsseldorfer Abkommen erfolgte eine Vereinheitlichung der Schulsysteme. So einigten sich die Bundesländer der BRD auf eine gemeinsame Grundstruktur im Schulsystem, die Höheren Schulen erhielten einheitlich die Bezeichnung Gymnasium, Englisch wurde Pflichtfremdsprache, und das Abitur in den einzelnen Bundesländern wurde gegenseitig anerkannt. Weiterhin wurde der Schuljahres-

³⁰ Bei den „späten“ Bundesländern muss beachtet werden, dass vor Inkrafttreten der Schulgesetze eine Reihe von anderen Gesetzen (Schulpflicht-, Schulverwaltungs-, Lehrmittelgesetze usw.) existierten, die dann alle mit anderen Rechtsverordnungen im neuen Schulgesetz zusammengefasst wurden.

beginn einheitlich auf Ostern festgesetzt (Ausnahme Bayern), eine einheitliche Notenskala vereinbart und die Gesamtdauer der Ferien festgelegt.

2. Phase: Eine weitere Normierung der Schulsysteme erfolgte mit dem Hamburger Abkommen von 1964, mit dem im Anschluss an die vierjährige Grundschule (Ausnahme Berlin) einheitlich die Schultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium festgelegt wurden. Erstmals wurde für die Hauptschule eine Fremdsprache ab der 5. Klasse obligatorisch. Ebenso wurden auch Schultypen möglich, die von der Grundstruktur des Schulsystems abwichen, wenn auch nur nach Genehmigung durch die KMK. Der Schuljahresbeginn wurde auf den 1. August festgelegt und die Vollzeitschulpflicht erstmalig auf neun Jahre ausgeweitet. Dies hatte eine Umstellung des Schuljahresbeginns in zehn Bundesländern zur Folge (außer Bayern). Dadurch gab es 1966 ein Kurzschuljahr, welches in den Bundesländern sehr unterschiedlich durchgeführt wurde (siehe Pischke 2007). Auf dessen Ausgestaltung werden wir in Abschnitt 4.1.3.1 noch näher eingehen.

3. Phase: Ab den 1970er Jahren gab es nach Reuter eine Phase „intensiver, überwiegend umfassender Schulrechtserneuerung“ (Reuter 1998: 44), die in den meisten Bundesländern zu einer umfassenden Novellierung der Schulgesetze führte. Mit der Debatte um die Chancengleichheit des dreigliedrigen Schulsystems verband sich die Hoffnung, über Schulreformen Gesellschaftsreformen durchsetzen zu können (Hüfner und Naumann 1977; Hüfner et al. 1977).

4. und 5. Phase: Nach einer Phase schulrechtlicher Kontinuität in den 1980er und 1990er Jahren (Phase 4) gab es mit dem PISA-Schock von 2001 eine erneute Phase der Verrechtlichung (Phase 5). So nahmen die Bundesländer in der Debatte um soziale und migrationsbedingte Disparitäten zahlreiche Veränderungen in der Output- und Wettbewerbssteuerung von Schulen vor, was sich in der Einführung von Schulinspektionen und schulinternen Evaluationen, strukturellen Veränderungen in der Sekundarstufe I, einer Verkürzung der gymnasialen Schulzeit und einem erweiterten Betreuungsangebot für Schüler durch Ganztagschulen niederzuschlug (Altrichter und Maag Merki 2010; Liegmann und Bouß 2012; Tillmann et al. 2008). Weitere schulrechtliche Veränderungen ergaben sich durch die völkerrechtliche Verpflichtung Deutschlands zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems³¹ (Blanck et al. 2013; Mißling und Ückert 2014; Siehr und Wrase 2014).

Die Darstellung dieser schulrechtlichen Entwicklung beschreibt Deutschland insgesamt. Inwieweit sich dieser Wandel auch in den einzelnen Bundesländern widerspiegelt und wie sich die Bundesländer unterscheiden, werden wir bei der Betrachtung der einzelnen Indikatoren in Kapitel 4 diskutieren.

31 Deutschland ist 2009 der UN-Konvention beigetreten.

3.2 Aufbau der Indikatorik

Neben der allgemeinen Schulstrukturbeschreibung in den Bundesländern haben wir uns in der SVDBL auf schulrechtliche Regelungen konzentriert, die das Gymnasium betreffen: Erstens ist das Gymnasium die einzige weiterführende Schulform, die in allen Bundesländern zwischen den Schuljahren 1949/50 und 2009/10 besteht (für die ostdeutschen Bundesländer ab dem Schuljahr 1991/92).³² Bei einem Vergleich der Entwicklungen in den Bundesländern im Zeitverlauf ist es daher sinnvoll, sich auf die schulrechtlichen Regelungen für das Gymnasium zu konzentrieren. Zweitens war für unsere Auswahl der Indikatoren entscheidend, wie sich schulrechtliche Regelungen auf Bildungsungleichheiten auswirken können. Der Aufteilung der Schülerschaft nach der vierten Klasse (bzw. in Berlin und Brandenburg ab der sechsten Klasse) und der gymnasialen Bildung kommt im deutschen Bildungssystem eine entscheidende Allokationsfunktion zu. So ist das Gymnasium nach wie vor die zentrale Stellschraube zum Erhalt und zur Reproduktion gesellschaftlicher Positionen (Dahrendorf 1965; Deutsches PISA-Konsortium 2003, 2005, 2008; Helbig 2012b). Drittens ist das Gymnasium die „Leitinstitution“ (Tenorth 2008) des deutschen Bildungssystems. Reformen, die das Gymnasium in seiner Stellung im Schulsystem tangieren, rufen in der Regel heftige Diskussionen hervor. Das Beispiel der gescheiterten Primarschulverlängerung im Hamburger Volksentscheid von 2010 zeigt zudem, dass solche Reformversuche gar kultur- oder klassenkampffähliche Auseinandersetzungen hervorrufen können (Edelstein und Nikolai 2013; Töller et al. 2011).

Bei der Auswahl der Indikatoren haben wir uns vor allem auf jene Indikatoren konzentriert, die potentiell soziale Ungleichheiten beim Gymnasialzugang und Gymnasialverlauf beeinflussen könnten. Die Grundlage hierfür bildete die Werterwartungstheorie (Becker 2000; Boudon 1974; Breen und Golthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999), wonach die Kosten-, Nutzen- und Erfolgswahrscheinlichkeitserwartung die Entscheidung für den gymnasialen Bildungsgang sozial unterschiedlich beeinflussen. Zum anderen haben wir Indikatoren einbezogen, die potentiell primäre Herkunftseffekte (Boudon 1974), also schichtspezifische Kompetenzunterschiede der Schüler, beeinflussen könnten. Dabei spielt auch die Standardisierung von schulrechtlichen Regelungen (Allmendinger 1989) und deren Modernisierungsgrad (Laska 1979), der teilweise auch als Offenheit charakterisiert werden kann, eine Rolle.

Zu Anfang des Projekts haben wir auf die Vorarbeiten von Susanne von Below (2002) zurückgegriffen, die die Schulsysteme der Bundesländer vergleichend mit einer Indikatorik darstellte und dabei nicht nur die Schulstrukturen berücksichtigte. Von Below konzentrierte sich auf die schulrechtlichen Gegebenheiten des

32 Einzige Ausnahme bildet das „Einheitsschulsystem“ West-Berlins in den Schuljahren 1948/49 bis 1950/51.

Jahres 1997 und verwendete 24 Indikatoren, die sie wiederum in die Teildimensionen „Struktur des Bildungssystems“, „Kontrolle von Inhalten“ und „gelehrte Inhalte“ unterteilte (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Die Indikatorik von Susanne von Below

Dimension	Indikator
Struktur	
1	Dauer der Vollzeitschulpflicht
2	Dauer der Schulzeit bis zum Abitur
3	Grundschuldauer
4	Orientierungsstufe
5	Schulen mit mehreren Bildungsgängen vorhanden
6	Anteil der Gymnasien an allen Schulen, die Sekundarstufe II anbieten
7	Schuljahr des Übergangs von Sekundarstufe I zu II
Kontrolle von Inhalten	
8	Notendurchschnitt zählt für Übergang auf das Gymnasium
9	Gymnasialempfehlung bindend
10	Probezeit nach Übergang auf das Gymnasium
11	Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung zum Gymnasialübergang
12	Bewertung mündlicher Leistungen in der Sekundarstufe II
13	Kriterien für den Übergang von der Sekundarstufe I zu II
14	Zentralabitur
15	Notengebung beginnt ab welchem Schuljahr
Inhalte	
16	Religion als Fach mit Lehrplan
17	Philosophie als Fach mit Lehrplan
18	Psychologie als Fach mit Lehrplan (gymnasiale Oberstufe)
19	Politische Bildung als Pflichtfach in der Sekundarstufe II
20	Arbeitslehre/Polytechnik am Gymnasium
21	Sexualkunde als Fach mit Lehrplan
22	Fremdsprache bis zum Abitur verbindlich
23	Möglichkeit, Abitur in einer Fremdsprache abzulegen (Neugriechisch, Türkisch, Portugiesisch)
24	gleichzeitiger Erwerb von Abitur und Baccalauréat (Modellversuch)

Quelle: von Below (2002).

Von diesen Indikatoren haben wir die Mehrzahl in unsere Indikatorik (siehe Tabelle 2) übernommen, auf einige haben wir jedoch auch verzichtet, und zudem haben wir eine Reihe neuer Indikatoren aufgenommen.³³ Beibehalten haben wir die Aufteilung der Indikatoren nach „Strukturen“, „Kontrolle von Inhalten“ und „Inhalte“. In der Dimension „Struktur“ haben wir die schulrechtlichen Regelungen aufgenommen, die die Art und Weise der Differenzierungen von Bildungsgängen beschreiben. Zudem analysieren wir in dieser Dimension, welche finanziellen Fördermaßnahmen und Regularien die Bundesländer treffen, um Schülern den Zugang zum Schulsystem zu ermöglichen. In der Dimension „Kontrolle von Inhalten“ haben wir die Kriterien aufgenommen, nach denen die Bundesländer den Zugang zu den weiterführenden Schulen gestalten. Zudem beschreiben wir in dieser Dimension, inwieweit Prüfungen und Zertifikate landesweit einheitlichen Standards entsprechen. In der Dimension „Inhalte“ diskutieren wir, in welchem Verhältnis moderne und traditionelle Unterrichtsinhalte im Curriculum stehen. Auf der Strukturebene haben wir 15 Indikatoren im Bundesländervergleich erhoben. Von der Below'schen Indiktorik haben wir folgende Indikatoren übernommen: die Dauer der Vollzeitschulpflicht, die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur, die Grundschuldauer, das Vorhandensein einer schulartenunabhängigen Orientierungsstufe, die Existenz von Schulen mit mehreren Bildungsgängen und den Anteil von Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen. Neu in unsere Indikatorik aufgenommen haben wir folgende Regelungen: die Existenz einer schulartenunabhängigen Förderstufe, inwieweit die Grundschule an einer weiterführenden Schule angeschlossen ist, die nicht zum Abitur führt, die Existenz von Gesamtschulen, inwieweit das Abitur an allen Schulformen möglich ist und mit der Schulgeld- und Lernmittelfreiheit auch finanzielle Regularien. Vor allem dem Schulgeld kam in den 1950er und 1960er Jahren noch eine bedeutsame Rolle zu. In unserer Indikatorik haben wir mit der „Existenz vorschulischer Einrichtungen für schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder“ ebenfalls eine Maßnahme zum Ausgleich primärer Herkunftseffekte erhoben, da wir davon ausgehen, dass Schulpolitik nicht nur sekundäre Herkunftseffekte beeinflussen kann, sondern auch primäre Herkunftseffekte durch schulrechtliche Regelungen beeinflusst werden können. Als weitere Indikatoren zum Ausgleich primärer Herkunftseffekte wollten wir ursprünglich auch die Regelungen zur finanziellen und immateriellen Förderung sozial benachteiligter Gruppen als auch der immateriellen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund aufnehmen. Die finanzielle Förderung von sozial benachteiligten Schülern bezieht sich aber in der Regel auf ermäßigte Beitragssätze für den Erwerb von Lernmitteln oder auf die Schülerbeförderung. Darauf gehen wir bereits bei dem Indikator zur Lernmittelfreiheit ein. Die Beitragsermäßigung

33 Anregungen fanden wir hierbei in zahlreichen Projektsitzungen und in einem Expertenworkshop 2009 mit Susanne von Below, Jutta Allmendinger und Heike Solga, sowie in zwei Expertengesprächen 2009 mit Beate Kraus und Helmut Köhler.

bei der Schülerbeförderung war schwierig im Bundesländervergleich darzustellen, da die Schülerbeförderung größtenteils auf kommunaler Ebene geregelt ist. Wir haben uns daher entschieden, die Förderung sozial benachteiligter Schüler nicht systematisch in unseren Bundesländervergleich aufzunehmen. Auch die Vielfalt der Regelungen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. ausländischer Kinder machte es unmöglich, einen systematischen und standardisierten Vergleich der Bundesländer durchzuführen. Auch wenn wir beide Maßnahmen nicht systematisch erheben konnten, stellen wir in einem Exkurs die Vielfalt der Programme in den Bundesländern dar (Abschnitt 4.1.11.3).

Des Weiteren haben wir festgehalten, ob die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife auch über alternative Wege über die beruflichen Schulen, direkt nach der Erlangung der mittleren Reife erworben werden kann. Hierbei haben wir zudem für einige Jahre erhoben, wie hoch der Anteil von Schülern war, die die allgemeine Hochschulreife über diese Wege erlangten.

Verzichtet haben wir in unserer Indikatorik auf den Below'schen Indikator zum Zeitpunkt des Schuljahres für den Übergang von Sekundarstufe I zu II, da es weniger auf den Beginn der Sekundarstufe II in Klasse 10 oder 11 als vielmehr aus bildungssoziologischer Perspektive auf die Versetzungsregelungen ankommt.

Tab. 2: Die Indikatoren der SVDBL

Nr. Indikator	Teilindikator
Struktur	
1	Vorschule für schulpflichtige, aber noch nicht schulfähige Kinder
2	Dauer der Vollzeitschulpflicht
3	Dauer der Schulzeit bis zum Abitur
4	Grundschuldauer
5	Orientierungsstufe nach der Grundschule
6	Schulartenabhängige Förderstufe
7	Grundschule in der Regel an Schulformen angeschlossen, die nicht zum Abitur führen
8	Gesamtschule als Regelschule vorhanden
9	Schule mit mehreren Bildungsgängen vorhanden
10	Abitur an allen Schulformen möglich
11	Anteil der Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen

Nr. Indikator	Teilindikator
12	Finanzielle Regularien
13	Schulgeldfreiheit
14	Lernmittelfreiheit
15	Möglichkeit gegeben
Alternative Wege zur allgemeinen und fachgebundenen Hochschulreife	Anteil der Schüler, die ihr Abitur auf alternativem Wege erlangen (erst ab 1980)
Kontrolle von Inhalten	
16	Notenbindung
17	Aufnahmeprüfung als ein Kriterium
18	Aufnahmeprüfung auf Antrag der Eltern
19	Bindende Empfehlung
20	Aufnahmeprüfung bei nicht gegebener Gymnasialempfehlung
21	Probezeit
22	Möglichkeit für Übergang prinzipiell gegeben
23	Einleitung des Übergangsverfahrens auf Antrag der Eltern oder der Schule
24	Kriterien für den Übergang nach Klasse 6
25	Notenbindung
26	Aufnahmeprüfung als ein Kriterium
27	Aufnahmeprüfung bei Nicht-Erfüllung von Kriterien
28	Probezeit
29	Übergang möglich (zu mehreren oder einzelnen Zeitpunkten)
30	Einleitung des Übergangsverfahrens auf Antrag der Eltern oder der Schule
31	Kriterien für den Übergang nach Klasse 7 bis nach 9
32	Notenbindung
33	Aufnahmeprüfung als ein Kriterium
34	Aufnahmeprüfung bei Nicht-Erfüllung von Kriterien
35	2. Fremdsprache erforderlich
36	Probezeit
37	Notenbindung
38	Übergang in die gymnasiale Oberstufe mit Realschulabschluss
	Aufnahmeprüfung als ein Kriterium
	2. Fremdsprache erforderlich
	zusätzliches Schuljahr erforderlich

Nr. Indikator	Teilindikator
39 Abstieg vom Gymnasium	Abstieg aus dem Gymnasium bei zweimaliger Klassenwiederholung in derselben oder aufeinander folgenden Klassenstufe
40	Abstieg aus dem Gymnasium bei zweimaliger Klassenwiederholung insgesamt
41 Kriterien für den Übergang von 42 Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II	Prüfung als entscheidender Bestandteil der Versetzung
	Übergang bei erfolgreicher Versetzung
43 Allgemeiner Abschluss	Abschluss mit erfolgreicher Vollendung der Sekundarstufe I
44 bei Eintritt in Sek II	Abschluss mit zusätzlicher interner Prüfung
45	Abschluss mit zusätzlicher externer Prüfung
46	Zentralabitur
47	mindestens eine Fremdsprache verpflichtend bis zum Abitur
48 Abitur	mindestens ein naturwissenschaftliches Fach verpflichtend bis zum Abitur
49	schriftliche Prüfung in Deutsch oder Mathe verpflichtend
50	in Schriftform
51 Bewertung des Arbeits- 52 und Sozialverhaltens	in Notenform
	keine Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens
53 Beginn der Notengebung	mit Klasse 3 oder später
54 in der Grundschule	vor Klasse 3
Inhalte	
55	Religion als verpflichtendes Fach im Lehrplan
56 Stellenwert von Religion und Ethik	Ethik als verpflichtendes Fach im Lehrplan
57	Religion oder Ethik als verpflichtendes Fach im Lehrplan (Wahlfreiheit)
58	Wirtschaftslehre
59	Psychologie
60 Moderne Unterrichtsinhalte	Politische Bildung
61	Arbeitslehre auf Gymnasium

Bei der Kontrolle von Inhalten haben wir gegenüber von Below eine weitere Differenzierung vorgenommen und haben in dieser Dimension 39 Indikatoren erhoben. Die Below'schen Indikatoren „Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung zum Gymnasi-

alübergang“, „Notendurchschnitt zählt für Übergang auf das Gymnasium“, „Gymnasialempfehlung bindend“ und „Probezeit nach Übergang auf das Gymnasium“ haben wir unter dem Indikator „Kriterien für den Übergang nach Klasse 4“ zusammengefasst. Zudem haben wir erhoben, ob bei einer nicht gegebenen Gymnasialempfehlung die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung besteht. Neu aufgenommen in der Dimension „Kontrolle von Inhalten“ haben wir die Regelungen für den späteren Übergang in die Sekundarstufe I des Gymnasiums jeweils nach Klasse 6 und nach Klasse 7 bis 9. Ergänzt wird die Below'sche Indikatorik zudem durch Regelungen zum Übergang auf das Gymnasium mit einem Realschulabschluss. Bei diesen späteren Übergängen haben wir Regelungen zur Notenbindung, Aufnahmeprüfung und Probezeit (nicht beim Übergang mit Realschulabschluss) berücksichtigt. Für die Übergänge nach Klasse 6 und in den Klassen 7 bis 9 haben wir ermittelt, ob das Übergangsverfahren durch die Eltern oder durch die Schule eingeleitet wird. Für den Übergang in den Klassen 7 bis 9 haben wir zusätzlich noch aufgenommen, ob der Übergang zu einzelnen oder mehreren Zeitpunkten möglich ist und ob der Nachweis einer zweiten Fremdsprache notwendig ist. Im Falle des Übergangs mit Realschulabschluss haben wir geprüft, ob ein zusätzliches Schuljahr von den Schülern absolviert werden muss. Ebenfalls wurden von uns die Abstiegsregularien vom Gymnasium auf andere weiterführende Schulen aufgenommen – konkret, ob Schüler das Gymnasium verlassen müssen bei zwei Klassenwiederholungen insgesamt in der Sekundarstufe I oder II oder bei zweimaligen Klassenwiederholungen in derselben oder der folgenden Klassenstufe. Berücksichtigt wurden von uns auch der Oberstufenzugang an Gymnasien von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II (Prüfung oder Übergang bei erfolgreicher Versetzung)³⁴, sowie die verschiedenen Möglichkeiten, auf dem Gymnasium bei einem Schulabbruch in Sekundarstufe II einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erlangen. Wie von Below haben wir bei der Abiturprüfung die Existenz eines Zentralabiturs erhoben. Ergänzt haben wir den Indikator Abiturprüfung jedoch auch um den Teilindikator „verpflichtende Fächer bis zum Abitur“, die von Below mit dem Indikator der verpflichtenden Fremdsprache bis zum Abitur unter der Dimension „Inhalte“ fasste. Wir haben uns entschieden, diese Regelung unter die Dimension „Kontrolle von Inhalten“ zu fassen, da mit der Verpflichtung von Fächern bis zum Abitur die Bundesländer kontrollieren, welche Inhalte Schüler bis zum Abitur lernen müssen.³⁵ Verzichtet haben wir in der Dimension „Kontrolle

34 Anders als bei von Below haben wir nicht erhoben, ob ein bestimmter Notendurchschnitt erforderlich war, um von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II zu wechseln. Ein bestimmter Notenschnitt (zusätzlich zur Versetzung) war nur in Niedersachsen von 1976 bis 1979 erforderlich, so dass ein Vergleich über alle Bundesländer für diesen Indikator keinen Sinn machte und wir daher auf diese Regelung verzichteten.

35 Nicht enthalten ist in unserer Indikatorik dabei, inwieweit Schüler Latein oder Altgriechisch bis zum Abitur belegen mussten. Eine solche Verpflichtung galt nur als Voraussetzung für die Abiturienten in Bayern bis zum Schuljahr 1955/56.

der Inhalte“ auf den Below'schen Indikator „Bewertung mündlicher Leistungen in der Sekundarstufe II“, da dieser Indikator zwischen den Bundesländern im Hinblick auf die getroffenen rechtlichen Regelungen aus unserer Sicht erstens nicht vergleichbar ist und sich dieser Indikator zweitens in der Regel auf „Kann-Regelungen“ bezog. Wie unter 3.1.1 zur Bindungswirkung näher ausgeführt, haben wir uns in unserer Indikatorik auf Regelungen konzentriert, die eindeutig und verpflichtend geregelt waren. Neu aufgenommen haben wir in unsere Indikatorik in der Dimension „Kontrolle von Inhalten“ auch die Regelungen zu den alternativen Wegen zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife³⁶ sowie die Bewertung von Arbeits- und Sozialverhalten am Gymnasium. Beibehalten haben wir in der Dimension „Kontrolle von Inhalten“ den Beginn der Notengebung in der Grundschule.

In der Dimension der Inhalte haben wir von Belows Indikator zum Fach Religion bzw. Ethik beibehalten. Anders als von Below haben wir die Inhalte Philosophie, Psychologie, politische Bildung, Arbeitslehre und Wirtschaftslehre weniger als Fächer sondern vielmehr als Unterrichtsinhalte erhoben und diese mit dem Indikator „moderne Unterrichtsinhalte“ zusammengefasst.³⁷ Verzichtet haben wir in der Dimension der Inhalte auf die Indikatoren „die Möglichkeit, das Abitur in einer Fremdsprache abzulegen“ als auch den „gleichzeitigen Erwerb von Abitur und Baccalauréat als Modellversuch möglich“, da diese Regelungen keine allgemeingültige und damit landesweite Regelung in den Bundesländern waren.³⁸ Die Dimension „Inhalte“ umfasst 7 Indikatoren. Bei dem Below'schen Indikator zur Sexualerziehung haben wir auf eine Bundesländerübersicht verzichtet, da bis Mitte der 1980er Jahre in allen Bundesländern der Sexualekundeunterricht einheitlich eingeführt wurde. Wir werden jedoch in einem Exkurs auf diesen Unterrichtsinhalt eingehen.

Insgesamt ergaben sich für unsere SVDBL-Indikatorik 61 Einzelindikatoren, die wir vergleichend für alle Bundesländer ab dem Schuljahr 1949/50 bis 2009/2010 codiert haben. Zu den Quellen unserer Datenbank siehe Seite 4.

36 Allerdings gibt es hier kaum Unterschiede in den Regelungen in den einzelnen Bundesländern. Deshalb haben wir hier nur unterschieden, ob diese Möglichkeit existiert oder nicht. Zudem haben wir quantitativ dargestellt, wie groß der Anteil der Schüler ist, die diese Möglichkeit des Hochschulwerbs nutzen.

37 Ursprünglich hatten wir für jedes Fach erhoben, ob das Fach „als Fach im Lehrplan“, „als Teil eines anderen Faches“ oder „fächerübergreifend“ unterrichtet wird. Zudem haben wir dabei zwischen der Sekundarstufe I und II unterschieden. Solch eine differenzierte Betrachtung erschwerte jedoch den Vergleich zwischen den Bundesländern, so dass wir uns entschieden haben, die einzelnen Regelungen zu einem Fächerindikator zusammenzuführen.

38 Nicht enthalten ist in unserer Datenbank, ab welcher Klassenstufe die erste und zweite Fremdsprache unterrichtet wird. Die erste Fremdsprache wird in einigen Bundesländern ab der 1. Klasse unterrichtet, in anderen ab Klasse 3. Auch der Beginn der zweiten Fremdsprache ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Dass dies eine relevante schulrechtliche Regelung sein könnte, die vor allem ein Mobilitätshindernis zwischen den Bundesländern darstellt, wurde uns erst nach der Erstellung der Datenbank klar.

4 Entwicklung der einzelnen Indikatoren im Bundesländervergleich

In diesem Kapitel stellen wir dar, wie sich die einzelnen Indikatoren der SVDBL zwischen 1949/50 und 2009/10 in den deutschen Bundesländern verändert haben. Dabei gehen wir auf Strukturindikatoren (Abschnitt 4.1.), Indikatoren zur Kontrolle von Inhalten (Abschnitt 4.2.) und schließlich auf Inhaltsindikatoren (Abschnitt 4.3.) ein. Wir zeigen nicht nur, wie sich die einzelnen Indikatoren im Zeitverlauf und im Bundesländervergleich verändert haben, sondern beantworten für jeden Indikator auch folgende fünf Fragen: (1) Welche Bundesländer waren Vorreiter bei bestimmten Regelungen? (2) Gehen Veränderungen in einem Bundesland mit nachfolgenden Veränderungen in anderen Bundesländern im Sinne eines „Policy Learning“ einher? (3) Können wir häufige Veränderungen oder eine gewisse Stabilität bei den Regelungen feststellen? (4) Welche langfristigen und bundesländerübergreifende Entwicklungen können wir feststellen? (5) Lassen sich aus diesen Entwicklungstrends Prognosen für zukünftige Entwicklungen bei den einzelnen Indikatoren ableiten?

4.1 Struktur

Die schulstrukturelle Entwicklung nach 1945 bis zur Wiedervereinigung ist in Deutschland durch eine pfadabhängige Entwicklung gekennzeichnet (Edelstein und Nikolai 2013): In der Westzone erfolgte bis zur Gründung der Bundesrepublik 1949 die Restauration des dreigliedrigen Schulsystems (Herrlitz et al. 2009), denn konservative schulpolitische Kräfte konnten das Modell der Dreigliedrigkeit gegen Pläne der amerikanischen Re-Education-Politik, die eine Schulstrukturreform nach dem Modell der US-*comprehensive high school* vorsah, durchsetzen (Anweiler 2001; Robinsohn und Kuhlmann 1967; Zymek 1992). In der sowjetischen Besatzungszone wurde mit der achtjährigen Grundschule mit anschließender Oberschule ein Einheitsschulsystem eingeführt und damit ein anderer Pfad als in den westlichen Besatzungszonen eingeschlagen (Anweiler 1988; Waterkamp 1987).

Trotz struktureller Eingriffe wie der Einführung der Gesamtschulen und Orientierungsstufen verliefen die Strukturreformen auf dem historischen Entwicklungspfad der vertikalen Differenzierung (Drewiek 1984, 1994a; Geißler 2011a; Herrlitz et al. 2009; Müller 1977) und ließen die Aufteilung der Schülerschaft auf verschiedene Schulformen – wenn auch im Falle der Orientierungsstufen zu einem späteren Zeitpunkt – unangetastet. Nach jahrzehntelangem Festhalten am

dreigliedriges Schulsystem ist mit der Wiedervereinigung 1990 Bewegung in die Schulstrukturentwicklung gekommen. Die Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen führten anstelle des tradierten westdeutschen Schulmodells zweigliedrige Sekundarschulsysteme ein, bestehend aus Gymnasium sowie zusammengelegten Haupt- und Realschulen (Döbert et al. 2002; Döbert und Führ 1998; Edelstein und Nikolai 2013; Fuchs 1996, 1997; Fuchs und Reuter 1995; Köhler 2010; Stehnke und Melzer 1995).³⁹ Die ostdeutschen Bundesländer Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern wandelten ihre Schulsysteme in den 2000er Jahren ebenfalls in zweigliedrige um. Auch einige westdeutsche Bundesländer wie etwa das Saarland, die Stadtstaaten und Schleswig-Holstein nahmen Veränderungen ihrer tradierten Schulstruktur vor und weisen nun ebenfalls zweigliedrige Schulsysteme auf (zu Hamburg vgl. Edelstein und Nikolai 2013). Trotz unterschiedlicher Strukturvarianten zeichnet sich eine Tendenz zur Herausbildung einer zweigliedrigen Schulstruktur ab (Fuchs 2009; Liegmann und Bouß 2012; Neumann et al. 2013; Nikolai i.E.-b; Tillmann 2012). Doch auch abseits der Schulformgliederung nahmen die Bundesländer zahlreiche Veränderungen vor, auf die wir im Folgenden nun eingehen und die langfristig das strukturelle Gefüge der Schulsysteme veränderten.

4.1.1 Vorschulische Einrichtungen

Kinder aus sozial benachteiligten Schichten haben beim Schulbeginn schlechtere Startbedingungen. Ihre Entwicklungsdefizite lassen sich bereits bei der Einschulungsuntersuchung nachweisen (Augste et al. 2012; Oberwöhrmann und Bettge 2013: 54ff.). Diese Entwicklungsdefizite sind sowohl auf einen Mangel an kulturellen Ressourcen und eine Vielzahl belastender Entwicklungsfaktoren in der Familie (Allmendinger und Helbig 2013) als auch auf kürzere Besuchsdauern von Kindertagesstätten (Kita) zurückzuführen (Kreyenfeld und Krapf 2010; Oberwöhrmann und Bettge 2013: 82; Rabe-Kleberg 2010). In der Regel werden Kinder schulpflichtig, wenn sie bis zu einem bestimmten Stichtag (je nach Bundesland zwischen dem 30. Juni und dem 31. Dezember eines Kalenderjahres) das sechste Lebensjahr vollendet haben. Die zeitliche Verschiebung der Stichtagsregelung empfahl die KMK 1997 (KMK 1997), um die Tendenz der späteren Einschulungen zu stoppen (Einsiedler et al. 2008: 338). Während einige Bundesländer am Stichtag 30.6. festhielten (Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein), verlagerten andere Bundesländer den Stichtag auf spätere Monate im Jahr (Ba-

³⁹ Jedoch sehen alle ostdeutschen Bundesländer außer Sachsen noch Gesamtschulen als Regelschulform vor. Diese sind jedoch in den meisten ostdeutschen Bundesländern im Vergleich zum Gymnasium oder zu den Schularten mit mehreren Bildungsgängen marginal. In Brandenburg ist der Gesamtschüleranteil im Bundesländervergleich jedoch am höchsten (vgl. Abschnitt 4.1.9).

den-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Thüringen)⁴⁰ oder gar wie in Berlin auf den 31.12. (Faust 2006; Schraml 2012).⁴¹ In der Folge wurden Kinder in Berlin sogar mit weniger als sechs Jahren schulpflichtig.⁴²

Kinder können der KMK-Empfehlung zufolge in Ausnahmefällen zurückgestellt werden, „wenn zu erwarten ist, dass eine Förderung im schulischen Rahmen keine für die Entwicklung des Kindes günstigeren Voraussetzungen schafft“ (KMK 1997: 2). Vor Schuleintritt werden Kinder einer schulärztlichen Schuleingangsuntersuchung durch den Kinder- und Jugendärztlichen Dienst oder die Gesundheitsämter unterzogen (Lisker 2010).⁴³ Jedoch variieren die Kriterien der Schuleingangsuntersuchungen derart, dass dementsprechend Einschulungs- und Rückstellungsquoten zwischen den Bundesländern stark variieren (Stamm 2013).

Aufgrund körperlicher und kognitiver Entwicklungsdefizite wird Kindern aus sozial benachteiligten Schichten häufiger die „Schulfähigkeit“ abgesprochen, und sie werden daher auch häufiger von der Schulpflicht zurückgestellt.⁴⁴ Während die Rückstellung von Kindern aus bildungsnahen Familien nicht mit der Kita-Besuchsdauer variiert, werden vor allem Kinder aus bildungsfernen Schichten umso häufiger vom Schulbesuch zurückgestellt, je kürzer sie eine Kita

40 Pläne wie in Bayern, Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen, den Stichtag schrittweise auf den 31.12. zu verschieben, wurden wieder verworfen (Berthold 2008).

41 Bis dahin galt in Berlin die durch das Hamburger Abkommen von 1964 vorgesehene Stichtagsregelung 30. Juni.

42 Der Stichtag soll jedoch in Berlin wieder auf den 30. September gelegt werden für alle Kinder, die nach 2011 geboren wurden (Der Tagesspiegel 2015).

43 In den 2000er Jahren sind die Bundesländer auch dazu übergegangen, ein bis zwei Jahre vor Einschulung Sprachstandserhebungen durchzuführen, um sprachliche Entwicklungsdefizite bei Kindern festzustellen. Im Bundesländervergleich sind die Regelungen jedoch nicht einheitlich. So gibt es Bundesländer, die eine Sprachstandserhebung für alle Kinder vorsehen (Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein) oder lediglich für bestimmte Zielgruppen (für Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache in Kindertagesstätten in Bayern; für Kinder, die keine Kindertagesstätte besuchen in Rheinland-Pfalz). In Hessen ist die Teilnahme freiwillig. Keine landesweiten Sprachstandserhebungen haben Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen. Wird ein Sprachförderbedarf festgestellt, so müssen sich Kinder im Kindergarten einer Sprachfördermaßnahme unterziehen (drei Monate in Brandenburg, neun Monate in Bremen). In Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein sind auch diejenigen Kinder verpflichtet, eine Sprachfördermaßnahme zu absolvieren, die bisher keinen Kindergarten besucht haben. In Hamburg müssen alle Kinder unabhängig von der Sprachstandserhebung die Vorschule besuchen. In anderen Bundesländern ist der Besuch einer Sprachfördermaßnahme dagegen freiwillig (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Thüringen) (Lisker 2010).

44 Kinder mit Migrationshintergrund erhalten dabei häufiger eine Empfehlung für eine Rückstellung als Kinder ohne Migrationshintergrund (Tuppat und Becker 2014). Zu den Auswirkungen verspäteter Einschulungen siehe auch Faust und Roßbach (2014).

besucht haben (Kratzmann und Schneider 2008). Bei Kindern aus bildungsnahe Schichten hat der fehlende Kita-Besuch kaum Einfluss auf die Schulfähigkeit. Der Kita-Besuch kann also als ein wirksames Instrument zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten gesehen werden (Kotitschke und Becker 2013). Gibt es für noch nicht schulfähige Kinder die Möglichkeit, in den Bundesländern eine Vorschule zu besuchen, können die kognitiven oder sozialen Defizite dieser Kinder bereits vor Beginn der Grundschule verkleinert werden. In Bundesländern ohne Vorschulen gehen diese Kinder ein weiteres Jahr in den Kindergarten bzw. verbringen ein weiteres Jahr im Elternhaus. Insgesamt sollten sich mit der Vorschule daher primäre Herkunftseffekte angleichen und so sozialer Selektivität entgegengewirkt werden können.

Da in den westlichen Bundesländer nach 1949 Kindergärten nur sehr schleppend ausgebaut wurden⁴⁵, richteten einige Bundesländer Vorklassen, Vorschulen oder Schulkindergärten ein, um schulpflichtige, aber nicht schulfähige Kinder zu versorgen und damit die „zahlen- und personalmäßig überforderten Kindergärten“ (Hielscher 1998: 277) entlasten zu können. Unabhängig von landesspezifischen Regelungen fassen wir diese Form der Beschulung, die zwischen Elementar- und Grundschulbereich angesiedelt ist, unter dem Begriff der „vorschulischen Einrichtungen“⁴⁶ zusammen. Mit dem Besuch einer vorschulischen Einrichtung sollten die Schulfähigkeit und gleichere Startbedingungen zum Schuleintritt hergestellt und damit primäre Herkunftseffekte ausgeglichen werden.

Für schulpflichtige, aber nicht schulfähige Kinder gibt es je nach Bundesland drei verschiedene Möglichkeiten: Eine erste Gruppe von Bundesländern bietet vorschulische Einrichtungen an und verpflichtet diese Kinder zu deren Besuch. Eine zweite Gruppe von Bundesländern bietet zwar auch laut schulrechtlichen Regelungen vorschulische Einrichtungen an, stellt es aber Eltern von nicht schulfähigen Kindern frei, ihre Kinder an vorschulischen Einrichtungen anzumelden. In einer dritten Gruppe gibt es keine vorschulischen Einrichtungen, und schulpflichtige, aber nicht schulfähige Kinder werden der elterlichen Obhut überlassen oder können in ihren bisher besuchten Kindergärten verbleiben.

Bis Mitte der 1960er Jahre hatten im Bundesländervergleich nur Hamburg, Rheinland-Pfalz und Bremen vorschulische Einrichtungen (Tabelle 3). In einigen Bundesländern, die keine vorschulischen Einrichtungen hatten, konnte

⁴⁵ Hielscher zufolge gab es Ende der 1960er Jahre nur für rund ein Drittel der drei- bis fünfjährigen Kinder einen Kindergartenplatz (Hielscher 1998: 276).

⁴⁶ Bis Mitte der 2000er Jahre wurden in Bremen, Rheinland-Pfalz, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, im Saarland und in Schleswig-Holstein schulvorbereitende Einrichtungen als Schulkindergärten, in Bayern und Thüringen als Diagnose- oder Förderklassen sowie in Baden-Württemberg als Grundschulförderklassen bezeichnet. Den Titel Vorschule trugen die schulvorbereitenden Einrichtungen in Hessen und Sachsen-Anhalt. Mecklenburg-Vorpommern hat sowohl Vorklassen als auch Diagnoseförderklassen (Berthold 2008: 23).

die Rückstellung von der Schulpflicht für nicht schulfähige Kindern in den 1950er und 1960er Jahren sogar noch auf die Dauer der Vollzeitschulpflicht angerechnet werden. Zurückgestellte Schüler konnten dementsprechend die allgemeinbildenden Schulen ein Jahr kürzer besuchen als vom Schulpflichtgesetz vorgesehen. In einigen Bundesländern konnten bis in die 1960er Jahre hinein nicht schulfähige Kinder bis zu einer Dauer von drei Jahren vom Schulbesuch zurückgestellt werden.⁴⁷

In Hamburg gab es bereits seit 1949/50 für alle schulpflichtigen, aber noch nicht schulfähigen Kinder eine vorschulische Einrichtung (in diesem Fall Schulkindergärten). Allerdings bedurfte der Besuch der vorschulischen Einrichtung in Hamburg der Zustimmung der Eltern, wodurch es faktisch keine „Vorschulpflicht“ gab. Eine solche Pflicht führte als erstes Bundesland Rheinland-Pfalz (1955/56) ein. Der Besuch einer vorschulischen Einrichtung konnte dabei an heilpädagogischen Schulen, Förderklassen, Hilfsschulklassen und Hilfsschulen absolviert werden. Jedoch bestand die Vorschulpflicht in Rheinland-Pfalz nur bis zum Schuljahr 1965/66. Danach waren vorschulische Einrichtungen bis 1973/74 nicht vorgesehen. Zum Schuljahr 1974/75 wurden diese zwar wieder eingeführt, deren Besuch ist jedoch bis heute nicht verpflichtend.

Nach Rheinland-Pfalz führte als nächstes Bundesland auch Bremen zum Schuljahr 1957/58 die Vorschulpflicht für nicht schulfähige, aber schulpflichtige Kinder ein.⁴⁸ Die Vorschulpflicht wurde jedoch knapp zehn Jahre später durch den freiwilligen Besuch einer vorschulischen Einrichtung ersetzt.

In den 1960er Jahren wurden auch in einigen anderen Bundesländern vorschulische Einrichtungen eingeführt, so in Hessen (1961/62), dem Saarland und Schleswig-Holstein (1965/66), Baden-Württemberg (1966/67), Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (1967/68) sowie Berlin (1969/70).⁴⁹ In den meisten dieser Bundesländer war der Besuch einer vorschulischen Einrichtung für nicht schulfähige, aber schulpflichtige Kinder nicht verpflichtend. Verpflichtend wurde der Vorschulbesuch jedoch in Hamburg (1966/67), Hessen (1969/70) und dem Saarland (1974/75). Nach einer Übergangsfrist (seit dem Schuljahr 1968/69) gilt auch in Berlin zum Schuljahr 1978/79 für nicht-schulfähige Kinder eine Vorschulpflicht. In Baden-Württemberg ist der Besuch einer vorschuli-

47 1967 wurde mit dem KMK-Beschluss die „Anrechnung der Zurückstellung vom Pflichtschulbesuch auf die Dauer der Schulpflicht“ einheitlich für alle Bundesländer untersagt. Auch wenn viele Bundesländer seit den 1960er Jahren keine Anrechnung auf die Vollzeitschulpflicht mehr vornahmen, wurde die Anrechnung erst mit der KMK-Empfehlung von 1997 abgeschafft (KMK 1997).

48 In Bremen gab es bereits ab 1952 Schulkindergärten, die von ca. 50 Prozent aller nicht-schulfähigen Kinder besucht wurden (Senator für das Bildungswesen der Freien Hansestadt Bremen 1955: 20).

49 In Berlin gibt es bereits seit 1952/53 Schulkindergärten, jedoch ist schulrechtlich nicht geregelt, ob nicht schulfähige Kinder diese Form der vorschulischen Einrichtung besuchen müssen.

schen Einrichtung (die sogenannten Grundschulförderklassen) nicht verpflichtend.⁵⁰

Insgesamt blieben die getroffenen Regelungen der 1960er und 1970er Jahre zu vorschulischen Einrichtungen in allen Bundesländern bis Ende der 1990er Jahre unverändert bestehen. Als einziges westdeutsches Bundesland führte Bayern keine vorschulische Einrichtung ein und sieht bis heute auch keine verpflichtende Vorschulbildung vor. Von den ostdeutschen Bundesländern führten Sachsen-Anhalt, Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern im Zuge der Wiedervereinigung vorschulische Einrichtungen für nicht-schulfähige Kinder ein – allerdings waren diese nicht verpflichtend. Nicht eingeführt wurden vorschulische Einrichtungen in Brandenburg und Thüringen.⁵¹

In den 1980er Jahren häufte sich die Kritik, dass die an vorschulischen Einrichtungen einsetzende Vorbereitung für Grundschulen zu spät komme und diese auch zu kurz greife. Untersuchungen zeigten, dass die Förderungswirkung von vorschulischen Einrichtungen minimal war und zurückgestellte Kinder kaum einen Nutzen aus dem zusätzlichen Jahr ziehen konnten (Einsiedler et al. 2008: 340). Ende der 1990er Jahre kam es daher in vielen Bundesländern zu Veränderungen bei vorschulischen Einrichtungen. So schaffte Hessen die Vorschulpflicht 1997/98 ab, ließ dieses vorschulische Förderinstrument aber zunächst bestehen. Sukzessive aufgelöst wurden vorschulische Einrichtungen in den 2000er Jahren in Sachsen-Anhalt (ab 2001/02), Bremen (2003/04), Berlin und Sachsen (2004/05), Nordrhein-Westfalen und Hessen (2004/05), Schleswig-Holstein (2007/08), teilweise Rheinland-Pfalz (2008/09)⁵² und schließlich Mecklenburg-Vorpommern (2009/10).⁵³

Die Abschaffung der vorschulischen Einrichtungen hängt in vielen Bundesländern mit der Flexibilisierung der Schuleingangsstufe an Grundschulen zusam-

50 Im ländlichen Raum gab es in den 1990er Jahren kaum Grundschulförderklassen, und so konnten viele „zurückgestellte Kinder keine adäquate Förderung erfahren“ (Landtag von Baden-Württemberg 1996: 3).

51 Zu Beginn der 1990er Jahre gab es in Thüringen noch die Möglichkeit, Diagnose- und Förderklassen in der Grundschule für nicht-schulfähige Kinder einzurichten.

52 Wie in allen Bundesländern wurden Kinder mit geistigen und körperlichen Defiziten bis dato in Rheinland-Pfalz zurückgestellt, seit 2008/09 wird diese Regelung nur noch bei gesundheitlichen Gründen angewendet. Dementsprechend ist für Rheinland-Pfalz auch ein starker Rückgang der Schulkindergartenbesuchsquote festzustellen.

53 Mit der Abschaffung der vorschulischen Einrichtungen verzichteten Berlin und Schleswig-Holstein generell auf Zurückstellungen. In Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Thüringen können Kinder nur noch aufgrund medizinischer Gründe zurückgestellt werden (Berthold 2008: 13). Allerdings gibt es in vielen Bundesländern mittlerweile teilweise recht undurchsichtige Möglichkeiten, Kinder vom Schulbesuch zurückstellen zu lassen. Und auch wenn die Rückstellungsquoten seit den 1990er Jahren in fast allen Bundesländern deutlich zurückgegangen sind, so werden auch heute noch sechs Prozent aller Schüler verspätet eingeschult (StBa 2012b).

men (Faust 2006; Faust et al. 2010). So wurde in einigen Bundesländern auf die Zurückstellung von nicht schulfähigen Kindern verzichtet, und Kinder können in den ersten beiden Klassenstufen zwischen ein und drei Jahren verweilen. Sowohl in Sachsen-Anhalt (2001–2004) als auch in Hessen (seit 2005) wird nur noch in den Schulen eine vorschulische Einrichtung angeboten, die keine „flexible Schuleingangsphase“ (FLEX) haben (gestrichelt in Tabelle 3 dargestellt). In Sachsen, Bremen und Nordrhein-Westfalen steht die Abschaffung der vorschulischen Einrichtungen ebenso in einem engen zeitlichen Bezug zur Flexibilisierung der Schuleingangsphase. In Berlin wurde die flexible Verweildauer in der Schulanfangsphase durch die Einrichtung jahrgangsgemischter Lerngruppen unterstützt. Nur in Schleswig-Holstein erfolgte die Abschaffung der vorschulischen Einrichtungen (2007/08) zeitlich deutlich später als die Einrichtung von FLEX (1998/99) (siehe auch Berthold 2008). Zum Schuljahr 2009/10 gibt es verpflichtende Vorschulklassen für nicht-schulfähige Kinder nur noch in Hamburg und dem Saarland. Des Weiteren besteht die Möglichkeit des Besuchs nur noch in Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern (seit 2009/10 Diagnoseförderklassen) und Niedersachsen. Die restlichen Bundesländer, die eine vorschulische Einrichtung hatten, haben diese durch eine flexible Schuleingangsphase ersetzt.

Inwieweit die Flexibilisierung der Schuleingangsstufe an Grundschulen zu einer besseren Förderung von bildungsbenachteiligten Kindern beitragen kann, bleibt umstritten (Götz und Katharina 2014; Hattie 2009; Kuhl et al. 2014; Wegener 2014).⁵⁴ Anders als Modelle, die auf eine Kooperation von Kindergärten und Grundschulen setzten, sieht FLEX die Neugestaltung der ersten beiden Grundschuljahre vor und stellt nach Einsiedler et al. (2008: 342) einen Sonderweg im Vergleich zur internationalen Entwicklung dar.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich im Bundesländervergleich der Trend zu einer früheren Aufnahme von Kindern in der Grundschule beobachten lässt. Schulvorbereitende Einrichtungen für Kinder, die zwar schulpflichtig, jedoch nicht schulfähig sind, sind dagegen rückläufig. Inwieweit es in den Bundesländern gelingt, diese Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase von Grundschulen oder durch den Ausbau von Kindertagesstätten besser als in schulvorbereitenden Einrichtungen zu fördern, bleibt eine offene Forschungsfrage. Zudem wurde nicht in allen Bundesländern, die die vorschulischen Einrichtungen abschafften, die Schulanfangsphase flexibilisiert. In diesen Bundesländern könnte es sein, dass nicht schulfähigen Schülern keines dieser „Förderungsinstrumente“ mehr zum Schulanfang zur Verfügung steht.

54 So lassen sich nach Hattie (2009: 111) keine Effekte des jahrgangsübergreifenden Lernens auf die Kompetenzentwicklung feststellen.

Tab. 3: Vorschulische Einrichtungen in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		E	///				///				///	///	///		///
1950/1951	///		E	///				///				///	///	///		///
1951/1952	///		E	///				///				///	///	///		///
1952/1953				///				///				///	///	///		///
1953/1954				///				///				///	///	///		///
1954/1955				///				///				///	///	///		///
1955/1956				///				///				///	///	///		///
1956/1957				///				///					///	///		///
1957/1958				///				///					///	///		///
1958/1959				///				///					///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	Vorschule vorhanden und verpflichtende Teilnahme
	Vorschule vorhanden, aber keine verpflichtende Teilnahme bzw. nicht verpflichtend für Schulen eine Vorschule anzubieten
	Vorschule nicht vorhanden
	Vorschulen existieren solange bis eine flexible Schuleingangsphase flächendeckend eingeführt ist
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.
E	Einheitsschule

4.1.2 Vollzeitschulpflicht⁵⁵

Mit der Vollzeitschulpflicht wird geregelt, wie lange Kinder und Jugendliche die allgemeinbildenden Schulen besuchen müssen. Im Anschluss an die Vollzeitschulpflicht schließt sich eine dreijährige Berufsschulpflicht an, sofern die Jugendlichen keine weiterführende allgemeinbildende Schule oder eine berufliche Vollzeitschule besuchen (Avenarius und Füssel 2010: 360). Die Dauer der Vollzeitschulpflicht ist ein Indikator, der die Modernisierung eines Schulsystems beschreibt, denn je länger eine Vollzeitschulpflicht besteht, desto umfassender wird die gesamte Bevölke-

⁵⁵ Unsere Codierung der Vollzeitschulpflicht und deren Veränderungen im Zeitverlauf zwischen den Bundesländern weicht von der Codierung von Pischke und von Wachter (2005) ab. Die Umstellung von acht auf neun Jahren in Bremen und Schleswig-Holstein setzen Pischke und von Wachter für die Jahre 1956 und 1958 an. Wir haben in unserer Codierung die Umstellung in diesen beiden Länder

rung eines Landes gebildet.⁵⁶ Aus bildungssoziologischer Perspektive verkürzt eine längere Vollzeitschulpflicht den Abstand zwischen den nichtgymnasialen und den gymnasialen Bildungsgängen. Auf der einen Seite könnten damit für Schüler und Eltern die relativen Kosten für eine gymnasiale Bildung reduziert werden, weil der Abstand bis zum Schuljahr, in dem das Abitur abgelegt wird, verkürzt wird. Demzufolge sollten soziale Ungleichheiten beim Gymnasialübergang bzw. beim Abitur umso mehr zurückgehen, je länger die Vollzeitschulpflicht ist. Auf der anderen Seite könnte damit auch eine Aufwertung der Hauptschulausbildung verbunden sein. Aus der Perspektive der Werterwartungstheorie nehmen wir an, dass die Kosten für einen höheren Schulzweig umso höher eingeschätzt werden, je größer der Abstand zwischen Vollzeitschulpflicht und dem Zeitpunkt des Abiturerwerbs ist.

Die Vollzeitschulpflicht variierte in den Bundesländern im Schuljahr 2009/10 zwischen neun und zehn Jahren.⁵⁷ Der historische Rückblick in Tabelle 4 zeigt, dass seit Ende der 1960er Jahre alle Bundesländer im Zuge des Hamburger Abkommens von 1964 auf eine mindestens neunjährige Vollzeitschulpflicht umgestellt haben. Das Hamburger Abkommen sah eine Verlängerung der Schulpflicht auf mindestens neun Jahre vor und erlaubte an Hauptschulen auch ein zehntes Schuljahr (Friedeburg 1992: 349; Geißler 2011a: 833). In vier Bundesländern (Berlin, Hamburg, Bremen, Schleswig-Holstein) betrug die Vollzeitschulpflicht seit Beginn unserer Untersuchungsperiode im Schuljahr 1949/50 bereits neun Jahre. Die anderen sieben westdeutschen Bundesländer hatten eine Vollzeitschul-

bereits für das Schuljahr 1949/50 aus folgenden Gründen angesetzt: In Schleswig-Holstein wurde das neunte Volksschuljahr bereits am 1. April 1947 beschlossen und erlangte damit für das Schuljahr 1948/49 Wirksamkeit. In Bremen wurde die Vollzeitschulpflicht 1949 unmissverständlich geregelt. Das Inkrafttreten dieser Bestimmung sollte durch einen besonderen Beschluss von Senat und Bürgerschaft beschlossen werden, der jedoch als Beschluss in unseren Archivrecherchen nicht auffindbar war. Auch bei den restlichen Bundesländern, die das neunte Pflichtschuljahr eingeführt haben, gibt es teilweise ungleiche Codierungen zwischen uns und Pischke und von Wachter (2005). Diese bewegen sich aber in einem Bereich von maximal zwei Jahren und sind wohl auch darauf zurückzuführen, dass Pischke und von Wachter (2005) Jahreszahlen verwendet haben und wir Schuljahre. Ungleiche Codierungen scheinen sich dabei vor allem durch das Kurzschuljahr von 1966 ergeben zu haben. Da Pischke und von Wachter (2005) ihre Rechtsquellen nicht nennen, bleibt es letztendlich offen, worauf die unterschiedlichen Codierungen zurückzuführen sind.

56 Wenn keine Angaben zur Vollzeitschulpflicht gemacht wurden, haben wir die Dauer der Haupt- bzw. Volksschule als Vollzeitschulpflicht verwendet.

57 Zu den Bundesländern mit zehnjähriger Vollzeitschulpflicht ist einschränkend anzumerken, dass das zehnte Schuljahr auch an Berufsschulen absolviert werden kann, wenn der Hauptschulabschluss bereits in der neunten Klasse erworben wurde. Wenn Schüler an einer Hauptschule eine Klasse wiederholen müssen, kann es sein, dass Schüler bei einer neunjährigen Schulpflicht in der achten Klasse die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen können, da sie bereits die Vollzeitschulpflicht erfüllt haben. In Bundesländern mit zehnjähriger Schulpflicht besuchen Schüler, die ein Schuljahr wiederholen mussten, hingegen die neunte Klasse der Hauptschule und haben zumindest die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss zu erwerben.

pflicht von acht Jahren.⁵⁸ Mit dem Schuljahr 1954/55 stellte Niedersachsen als erstes dieser Bundesländer auf eine neunjährige Schulpflicht um.⁵⁹ Hessen folgte zum Schuljahr 1962/63⁶⁰ und Baden-Württemberg 1965/66. Ein Jahr später verlängerten auch Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland⁶¹ die Schulpflicht auf neun Jahre. Nur Bayern hielt bis zum Schuljahr 1968/69 an der achtjährigen Schulpflicht fest. Mit dem Schuljahr 1978/79 stellten dann Berlin und Nordrhein-Westfalen die Schulpflicht auf zehn Jahre um. Dieser Reform schloss sich Bremen zum Schuljahr 1988/89 an.

Im Zuge der Wiedervereinigung startete von den ostdeutschen Bundesländern Brandenburg mit einer zehnjährigen Schulpflicht, während die anderen vier Bundesländer mit einer neunjährigen Schulpflicht begannen.⁶² Die Einführung der zehnjährigen Vollzeitschulpflicht in Brandenburg ist wohl darauf zurückzuführen, dass Brandenburg versuchte, anschlussfähig an das Berliner Schulsystem zu sein, um bei einer angestrebten Fusion der beiden Bundesländer ein relativ einheitliches Schulsystem zu haben. Diese Fusion scheiterte jedoch 1996 an einem Volksentscheid, bei dem sich die Brandenburger Bürger gegen eine Fusion der beiden Bundesländer aussprachen (Die Zeit 1996). Die Übernahme der Berliner Regelungen für das Brandenburger Schulsystem wird sich auch noch bei vielen anderen Indikatoren zeigen. Im Vergleich aller Bundesländer ist Sachsen-Anhalt das einzige Bundesland, das im Zeitverlauf eine Verkürzung der Schulpflicht vornahm. So verlängerte Sachsen-Anhalt die Schulpflicht zum Schuljahr 1999/2000 auf zehn Jahre, um sie vier Jahre später wieder auf neun Jahre zu senken. Insgesamt zeigt sich, dass die Regelungen zur Vollzeitschulpflicht seit Anfang der 1990er Jahre mit Ausnahme Sachsens-Anhalts stabil sind und es seitdem auch nicht mehr zu Veränderungen in den Bundesländern kam.

58 Die Einführung eines neunten Pflichtschuljahres war in einigen Bundesländern aufgrund des Lehrermangels schwierig (Führ 1995; Picht 1964).

59 Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (1962) wurde die Vollzeitschulpflicht in Niedersachsen schrittweise eingeführt und war zum Schuljahr 1962/63 vollständig umgesetzt.

60 In Hessen war die Einführung eines neunten Pflichtschuljahres bereits seit Ende der 1940er Jahre geplant, was sich jedoch wegen des Lehrermangels verzögerte. So wurden 50 Prozent der Lehrkräfte aufgrund ihrer Zugehörigkeit zur NSDAP und deren Unterorganisationen entlassen. Durch den Zuzug von rund einer Million Vertriebenen wurde der personelle Engpass derart verschärft, dass zu Beginn der 1950er Jahre Klassenfrequenzen von 65 Schülern keine Seltenheit waren (Führ 1995; Zilien 2006). Jedoch konnten Schulen freiwillig eine neunte Volksschulklasse einrichten. Schrittweise wurde das neunte Schuljahr zunächst in den kreisfreien Städten eingeführt, seit Ostern 1966 galt die neunjährige Vollzeitschulpflicht in Hessen landesweit (Führ 1995).

61 Mit dem Gesetz zur „Änderung des Reichsschulpflichtgesetzes“ vom 14.2.1958 wurde im Saarland die neunjährige Schulpflicht schrittweise für die ab Ostern 1958 eingeschulerten Schüler eingeführt (Saarländische Staatskanzlei 1963).

62 In der DDR betrug die Vollzeitschulpflicht zehn Jahre, die Jugendliche an der zehnjährigen Polytechnischen Oberschule (POS) absolvierten. Schüler, die bereits in den Klassen 7 bis 9 die POS verließen, erfüllten ihre Vollzeitschulpflicht mit einer dreijährigen Berufsausbildung (Waterkamp 1987).

Tab. 4: Die Vollzeitschulpflicht in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///			///				///				///	///	///		///
1950/1951	///			///				///				///	///	///		///
1951/1952	///			///				///				///	///	///		///
1952/1953				///				///				///	///	///		///
1953/1954				///				///				///	///	///		///
1954/1955				///				///				///	///	///		///
1955/1956				///				///				///	///	///		///
1956/1957				///				///					///	///		///
1957/1958				///				///					///	///		///
1958/1959				///				///					///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	8 Jahre
	9 Jahre
	10 Jahre
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

In welchem Zusammenhang steht die Entwicklung der Vollzeitschulpflicht mit anderen schulstrukturellen Merkmalen? Die Stadtstaaten und Schleswig-Holstein hatten, wie in Abschnitt 4.1.4 noch gezeigt wird, zu Beginn unserer Untersuchungsperiode eine sechsjährige Grundschule bzw. eine Einheitsschule (Berlin). Aus dem längeren gemeinsamen Lernen scheint sich für die Bildungspolitik der damaligen Zeit die Notwendigkeit einer längeren Vollzeitschulpflicht ergeben zu haben. Niedersachsen stellte seine Vollzeitschulpflicht bereits in den 1950er Jahren ebenfalls auf neun Jahre um. Diese Reform könnte auf die Vorbildwirkung der anderen drei nördlichen Bundesländer zurückzuführen sein.

In den Bundesländern, die erst später eine neunjährige Vollzeitschulpflicht einführen, bedurfte es erst eines Abkommens der KMK (Hamburger Abkommen

von 1964). Einzig Hessen und das Saarland führten kurz vor diesem Abkommen die verlängerte Vollzeitschulpflicht ein.

Für jene fünf Bundesländer, die eine zehnjährige Vollzeitschulpflicht haben bzw. hatten (Sachsen-Anhalt) lässt sich eine Auffälligkeit feststellen. Mit Ausnahme von Nordrhein-Westfalen hatten die anderen vier Bundesländer eine sechsjährige gemeinsame Schulzeit.⁶³ Nach dieser Logik wäre eine zehnjährige Vollzeitschulpflicht eher in Niedersachsen, aber nicht in Nordrhein-Westfalen zu erwarten gewesen. Dennoch scheint eine verlängerte Vollzeitschulpflicht mit einer längeren gemeinsamen Schulzeit in Verbindung zu stehen.

4.1.3 Dauer der Schulzeit bis zum Abitur

Aus der Perspektive der Werterwartungstheorie nehmen wir an, dass die Kosten für einen höheren Schulzweig umso höher eingeschätzt werden, je größer der Abstand zwischen der Vollzeitschulpflicht und dem Zeitpunkt des Abiturerwerbs ist. Ähnlich wie beim Indikator zur Vollzeitschulpflicht sollten die Kosten für den gymnasialen Bildungsgang sinken, je länger die Vollzeitschulpflicht und je kürzer die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur ist. Es kann sein, dass niedrigere soziale Schichten infolge der emotional geführten Debatte um G8 weniger die Schulzeitverkürzung im Sinne der Werterwartungstheorie wahrgenommen haben. Es kann so auch möglich sein, dass eine kürzere Gymnasialdauer infolge einer (erwarteten) Stoffverdichtung zu einer höheren Arbeitsbelastung der Schüler führt und damit ungleichheitssteigernd wirken könnte. Besonders bei Kindern unterer Schichten könnten die damit verbundenen gestiegenen Anforderungen weniger kompensiert werden (Hilfe durch Eltern, Nachhilfe). Bei der Dauer der Schulzeit zum Abitur können zwei Regelungen unterschieden werden. So vergeben die Bundesländer die allgemeine Hochschulreife am Gymnasium entweder nach zwölf (G8) oder 13 Schuljahren (G9). Die bisherigen Studien zur Auswirkung der jüngsten G8/G9-Reform zeigen kein einheitliches Bild und haben sich zudem noch nicht mit der Frage beschäftigt, ob in der G8- oder der G9-Form höhere soziale Ungleichheiten festzustellen sind (Huebener und Marcus 2015).

In den ersten Jahren der Bundesrepublik war bei der Gymnasialdauer kein einheitlicher Weg festzustellen. Während in der Weimarer Republik das Abitur nach 13 Jahren vergeben wurde, wurde unter den Nationalsozialisten 1937 die Schulzeit bis zum Abitur auf zwölf Jahre verkürzt (Bölling 2010). Nach dem 2. Weltkrieg kehrten Bayern, Berlin, Bremen und Niedersachsen nicht sofort zur alten Weimarer Regelung zurück. Die anderen westdeutschen Bundesländer nahmen dagegen wieder das 13-jährige Abitur auf (Tabelle 5).⁶⁴ Allerdings passten sich

63 Berlin und Brandenburg haben eine sechsjährige Grundschule, Bremen und Sachsen-Anhalt hatten zeitweilig eine schulartenunabhängige Orientierungsstufe.

64 Zu Nordrhein-Westfalen siehe Drewek (1985).

auch die genannten vier Bundesländer noch in den 1950er Jahren der Mehrheitsregelung an. In Bayern, Niedersachsen und Berlin wurde 1952 letztmals das Abitur nach zwölf Jahren vergeben. In Berlin kam es nicht nur bei der Dauer bis zum Abitur zu Veränderungen. Denn im Zuge der Umstellung von einem Einheitschulsystem hin zu einem mehrgliedrigen Schulsystem wurde die Schulzeit bis zum Abitur verlängert. Letztmals vergeben wurde das Abitur nach zwölf Jahren in Bremen 1957, allerdings ist die Quellenlage in Bremen nicht eindeutig. Während das Schulgesetz unmissverständlich ein zwölfjähriges Abitur bis zum Schuljahr 1956/57 regelt, weist die amtliche Statistik seit 1950 ein 13-jähriges Abitur aus. Hier widerspricht die amtliche Statistik der gesetzlichen Regelung.

Tab. 5: Dauer bis zum Abitur in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		E	///				///				///	///	///		///
1950/1951	///		E	///								///	///	///		///
1951/1952	///		E	///				///				///	///	///		///
1952/1953				///				///				///	///	///		///
1953/1954				///				///				///	///	///		///
1954/1955				///				///				///	///	///		///
1955/1956				///				///				///	///	///		///
1956/1957				///				///					///	///		///
1957/1958				///				///					///	///		///
1958/1959				///				///					///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																



13 Jahre

12 Jahre

Übergangszeit für Schüler, die das Gymnasium neu besuchen bis zu ihrem Abschluss im Rahmen eines doppelten Abiturjahrgangs



Übergangszeit: Schüler die sich in der gymnasialen Oberstufe befinden, schließen diese nach zwölf Jahren ab. Alle anderen nach 13 Jahren.



Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.



Einheitsschule

Seit Ende der 1950er Jahre wurden in allen Bundesländern die Gymnasiasten in 13 Jahren zum Abitur geführt. Eine Ausnahme stellte zwischen 1973 und 1979 Hamburg dar (nicht in Tabelle 5). Hier dauerte die gymnasiale Oberstufe nur zweieinhalb Jahre und damit die Schulzeit bis zum Abitur zwölfteinhalb Jahre. In Rheinland-Pfalz konnte das Abitur im gleichen Zeitraum (1973–78) entweder nach zwölfteinhalb oder 13 Jahren abgelegt werden. Seit 2008/09 ist Rheinland-Pfalz zudem das einzige Bundesland, das das Abitur nach zwölfteinhalb Jahren vergibt.

Mit der Wiedervereinigung 1990 kam es jedoch zu Veränderungen in Bezug auf die Schulzeit bis zum Abitur. Sowohl Sachsen und Thüringen als auch Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern führten die Tradition der zwölfjährigen Schulzeit bis zum Abitur aus dem DDR-Schulsystem fort und führten das achtjährige Gymnasium ein. Auch in Brandenburg beendeten die Schüler der Abschlussjahrgänge 1992 und 1993 das Abitur noch nach zwölf Jahren. Erst ab dem Schuljahr 1993/94 legten die Schüler in Brandenburg die allgemeine Hochschulreife nach dem Besuch der 13. Klasse ab. Durch die Schulzeitverlängerung gab es 1994 auch keine Abiturienten von Gymnasien in Brandenburg. Während Sachsen und Thüringen am zwölfjährigen Abitur festhielten, verlängerten Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt 2000/01 die gymnasiale Schulzeit auf 13 Jahre. Noch vor dem KMK-Beschluss von 2006 (KMK 2006b), der die Gymnasialschulzeit bundesweit auf zwölf Jahre verkürzen sollte, kam es im Saarland 2001/02 zu einer Umstellung von 13 Jahren (G9) zu zwölf Jahren bis zum Abitur (G8). In der Folge des KMK-Beschlusses verkürzten alle Bundesländer außer Rheinland-Pfalz die Schulzeit bis zum Abitur auf zwölf Jahre. Den Zeitpunkt der jeweiligen Umstellung zu codieren gestaltet sich hierbei als schwierig. Denn kein Bundesland verkürzte die Schulzeit von einem Jahr auf das andere. Die Codierung der Umstellung von G9 zu G8 in Tabelle 5 zeigt deshalb das Jahr an, ab dem beschlossen wurde, dass das Gymnasium bis zum zwölften Schuljahr dauert und endet mit dem Jahr, in dem die letzten Schüler das Gymnasium in 13 Jahren beenden (doppelter Jahrgang). Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt, die erst einige Jahre zuvor ihre Schulzeit bis zum Abitur verlängert hatten, reduzierten innerhalb kurzer Zeit die Schulzeit wieder auf zwölf Jahre. Viele der westdeutschen Bundesländer nahmen sich dagegen deutlich länger Zeit, um die Reform durchzuführen. Umgesetzt war die vollständige Umstellung auf G8 im Saarland und in Hamburg erst mit dem Schuljahr 2009/10. In der Übergangszeit der Umstellung gab es doppelte Jahrgänge in Bayern und Niedersachsen (2011), Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg und Bremen (2012) sowie Nordrhein-Westfalen (2013). In Schleswig-Holstein wird der doppelte Jahrgang erst 2016 die Gymnasien verlassen. In Hessen wurde die Reform stufenweise umgesetzt, so dass es hier verstärkte Abiturjahrgänge in den Jahren 2012 bis 2014 gab. Rheinland-Pfalz ist das einzige Bundesland, das die Reform nicht durchführte.

Hier erlangen die Abiturienten das Reifezeugnis nach zwölfteinhalb Jahren. Da die Umstellung auf ein zwölfjähriges Abitur in vielen westdeutschen Bundesländern auf vehemente Kritik von Schülern, Eltern und Lehrern stieß⁶⁵, haben einzelne Bundesländer begonnen ihren Gymnasien freizustellen, zum 13-jährigen Abitur zurückzukehren (SpiegelOnline 2014b). Mit dieser optionalen Regelung ist eine einheitliche Gymnasialzeit nicht mehr gegeben und eine einheitliche Codierung der Schulzeit bis zum Abitur daher kaum noch möglich. Niedersachsen beschloss nun sogar als erstes Bundesland die Rückkehr zum G9-Gymnasium zum Schuljahr 2015/16 (FAZnet 2014a; SpiegelOnline 2014b). Es ist nicht auszuschließen, dass andere Bundesländer diesem Beispiel folgen.

Bei der Diskussion ist aus unserer Sicht eines auffällig: In den ostdeutschen Bundesländern gab es deutlich weniger Aufregung um die Schulzeitverkürzung als in den westdeutschen Bundesländern. Dies ist sicherlich auf die lange Tradition eines zwölfjährigen Abiturs in den ostdeutschen Bundesländern zurückzuführen.⁶⁶

4.1.3.1 Exkurs: Kurzschuljahr 1966

Im Hinblick auf die G8/G9-Reform gibt es eine weitere Reform, die den Schulalltag in den vergangenen Dekaden umfassend beeinflusste: die Schuljahresumstellung in den 1960er Jahren. Um die Entwicklung der Schülerzahlen Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre zu verstehen, ist es notwendig darzustellen, welche unterschiedlichen Regelungen die Bundesländer getroffen haben, um den Schuljahresbeginn einheitlich auf den Herbst umzustellen. Nur damit ist auch nachvollziehbar, warum es in manchen Bundesländern zu Einbrüchen der Schülerzahlen gekommen ist. Die Regelungen zum Kurzschuljahr stellen wir daher in einem Exkurs ausführlicher vor.

Neben der Einführung eines neunten Pflichtschuljahres einigten sich die Kultusminister im Hamburger Abkommen 1964 ebenso darauf, das Schuljahr einheitlich zum Herbst (formal 1. August) beginnen zu lassen. Alle Bundesländer (bis auf Bayern) mussten dabei den nach 1945 von Herbst auf Ostern verlegten Schuljahresbeginn erneut auf den Herbst umstellen.⁶⁷ Mit Hilfe von Kurzschuljahren (Ap-

65 In Bayern und Hamburg initiierten Gegner des Abiturs nach acht Jahren jeweils ein Volksbegehren (SpiegelOnline 2013c,b).

66 Des Weiteren gehen mit der Verkürzung der Schulzeit unterschiedliche Konsequenzen einher. In Hamburg, Bremen, Niedersachsen, Berlin und Baden-Württemberg unterscheiden sich weder die Durchschnittsnoten für das Abitur noch die Durchfallquoten zwischen G9 und G8-Schülern. In Brandenburg kam es hingegen zu einer leichten Verschlechterung der Durchschnittsnoten für das Abitur sowie zu einem leichten Anstieg der Durchfallquoten. Auch in Bayern unterscheiden sich nicht die Durchschnittsnoten für das Abitur je nach G9- oder G8-Schülern. Allerdings sind die Durchfallquoten für G8-Schüler 3,5 mal höher als für G9-Schüler (SpiegelOnline 2013a). Dies deutet darauf hin, dass die Umsetzung der Reform in einigen Bundesländern besser gelungen ist als in anderen.

67 Während im Kaiserreich und in der Weimarer Republik der Schuljahresbeginn nicht einheitlich geregelt war, wurde unter den Nationalsozialisten 1941 der Schuljahresbeginn einheitlich auf den

ril bis November 1966 und Dezember 1966 bis Juli 1967) bzw. Langschuljahren (April 1966 bis Juli 1967) wurde die Umstellung bis zum August 1967 bundesweit erreicht (Geißler 2011a: 833f.) (Tabelle 6). Diese Umstellung blieb jedoch nicht ohne Einfluss auf Absolventenzahlen, denn je nach Bundesland bedeutete das für die Schüler eine halbjährige Verkürzung bzw. Verlängerung der Schulzeit, die sich bis in die Abschlussjahrgänge 1978/79 auswirkte. Denn die Bundesländer, die sich bei der Umstellung für das Langschuljahr entschieden, schulten weder ein noch versetzten sie in diesem Schuljahr ihre Schüler (Berlin, Hamburg⁶⁸). Dementsprechend haben Berlin und Hamburg 1979 extrem niedrige Abiturientenzahlen. Zu Beginn wollten neben Berlin und Hamburg auch weitere Bundesländer (Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) noch ein Schuljahr über anderthalb Jahre einführen, um damit den Schulstart des Schuljahrs 1967/68 auf Anfang August zu verlegen. Es gab diesbezüglich jedoch rechtliche Bedenken, denn das hätte eine Verlängerung der Vollzeitschulpflicht für Volksschüler sowie eine Verlängerung der Zeit für die Oberprimaner bis zum Abitur von 13 Schuljahren um weitere vier Monate bedeutet. Einzig Berlin und Hamburg hielten an dem ursprünglich vorgesehenen Langschuljahr fest (Pischke 2007). Die Bundesländer, die ihren Schuljahresbeginn mit Hilfe von zwei Kurzschuljahren umstellten, versetzten ihre Schüler in die nächste Klasse und schulten zum 1. Dezember 1966 neue Schüler ein (Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Niedersachsen⁶⁹, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland⁷⁰, Schleswig-Holstein).

1. August festgelegt (Gesetz über die Schulpflicht im Deutschen Reich vom 6. Juli 1938, geändert 16. Mai 1941). Nach 1945 legten die Bundesländer bis auf Bayern den Schuljahresbeginn wieder auf Ostern. Noch im Düsseldorfer Abkommen von 1955 bestimmte die KMK das Frühjahr als Schuljahresbeginn (formal 1. April), dem sich Bayern jedoch nicht anschloss. Um europaweit einen einheitlichen Schuljahresbeginn zu haben, entschieden sich die Ministerpräsidenten 1964 im Hamburger Abkommen, den Schuljahresbeginn auf den Herbst zu ziehen.

68 Die in Berlin und Hamburg zu Ostern eingeschulten Schüler blieben bis zum Eintritt in die gymnasiale Oberstufe im sogenannten „Ostersystem“. Mit den ab Herbst 1967 eingeschulten Schülern bauten Berlin und Hamburg das sogenannte „Herbstsystem“ auf. Nach einer kurzen Einführungsphase (drei Monate) begannen die Schüler des Ostersystems zum August 1976 dann die gymnasiale Oberstufe. Bis zum Schuljahresbeginn 1976 hatten Berlin und Hamburg damit zwei parallel laufende Schuljahre und versetzten ihre Schüler zweimal im Jahr (Die Zeit 1966; Füssel und Kubina 1983).

69 Niedersachsen nimmt eine Zwitterstellung ein. Die Kurzschuljahre galten für die Realschule und die Gymnasien, die Langschuljahre nur für die Volksschulen. Dementsprechend wurde in Niedersachsen erst zum 1. August 1967 eingeschult. Während die zu Ostern eingeschulten Volksschüler auch zu Ostern weiterhin entlassen wurden, erfolgte die Entlassung von Schülern an Realschulen und Gymnasien erst zum Herbst (Der SPIEGEL 1966b; Die Zeit 1966, 1967).

70 Nach seinem Beitritt zum Bundesgebiet 1957 hatte das Saarland gerade erst zum Schuljahr 1958/59 den Schuljahresbeginn von Herbst auf Ostern vorverlegt.

Tab. 6: Kurz- bzw. Langschuljahre 1966/67 in den deutschen Bundesländern

Kurzschuljahre		
	Erstes Schuljahr	Zweites Schuljahr
Baden-Württemberg	Apr 1966 bis Nov 1966	Dez 1966 bis Juli 1967
Bremen	Apr 1966 bis Nov 1966	Dez 1966 bis Juli 1967
Hessen	Apr 1966 bis Nov 1966	Dez 1966 bis Juli 1967
Niedersachsen	Apr 1966 bis Nov 1966	Dez 1966 bis Juli 1967
Nordrhein-Westfalen	Apr 1966 bis Nov 1966	Dez 1966 bis Juli 1967
Rheinland-Pfalz	Apr 1966 bis Nov 1966	Dez 1966 bis Juli 1967
Saarland	Apr 1966 bis Nov 1966	Dez 1966 bis Juli 1967
Schleswig-Holstein	Apr 1966 bis Nov 1966	Dez 1966 bis Juli 1967
Langschuljahr (16 Monate)		
Berlin	April 1966 bis August 1967	
Hamburg	April 1966 bis August 1967	
Bayern	Keine Änderung	

Quelle: Pischke (2007).

Die Umstellung des Schuljahresbeginns führte zu einer kontroversen Debatte in der Öffentlichkeit und zu Verwirrung bei Eltern, Schülern und Lehrern (Der SPIEGEL 1966b; Die Zeit 1966, 1967). Die Umstellung hatte dabei nicht nur Auswirkungen auf die Schulen, sondern auch auf die Hochschulen, die nun den Semesterbeginn von Neustudenten auf den Herbst legen mussten. Auch die Berufsbildung war hiervon betroffen, denn Lehrlinge konnten ihre Ausbildung erst im Herbst beginnen. Welchen mühsamen Weg die Bundesländer für einen einheitlichen Schuljahresbeginn beschreiten mussten, verdeutlichen folgende Zitate. Der Kultusminister von Rheinland-Pfalz, Eduard Orth (1956–1967), äußerte sich zu der öffentlichen Debatte folgendermaßen: „Die habbe geschribbe, daß mer verrückt sin.“ (Der SPIEGEL 1966a: 34). Er äußerte sich zudem zum Kurzschuljahr zweifelnd: „Ich kapiert's jetzt noch nicht ganz.“ (Der SPIEGEL 1966b: 68). Aber nicht nur in Rheinland-Pfalz verstand der Kultusminister die eigene Reform nicht. Auch in Bremen findet sich die vergleichbare Äußerung von Schulsenator Moritz Thape (1965–1979): „Kaum die Fachleute könnten Auskunft geben, ich schon gar nicht.“ (Der SPIEGEL 1966b: 68). Der Berliner Schulsenator Carl-Heinz Evers (1963–1970) fasst die Diskussion jedoch folgendermaßen zusammen: „Es hätte noch schlimmer kommen können.“ (Der SPIEGEL 1966b: 68). Nach Heinrich Rodenstein (Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1960–1968) war mit dem Verfahren der Umstellung der „Kultur-

föderalismus an die Grenzen des Erträglichen getrieben“ (Der SPIEGEL 1966a: 33) worden.

Die Schuljahresumstellung in den 1960er Jahren weist drei Parallelen zur G8/G9-Reform in den 2000er Jahren auf. Erstens sind beide Reformen nicht auf einen nationalen, sondern auf einen internationalen Reformdruck zurückzuführen. In beiden Fällen sollte mit der Umstellung der Anschluss an internationale Standards vollzogen werden. Im Falle der Schuljahresumstellung wurde der Schuljahresbeginn auf den Herbst gelegt, da viele andere Länder den Herbsttermin als Schuljahresbeginn bevorzugten (Friedeburg 1989: 349). Im Falle der G8-Reform wurde auf die Kritik reagiert, dass deutsche Studienanfänger und Studienabsolventen im internationalen Vergleich zu alt seien (Feuerstein 2008).

Zweitens kam es in beiden Fällen dazu, dass gerade erst getätigte Reformen in kurzer Zeit wieder auf die Ausgangssituation umgestellt wurden. Dies trifft in Bezug auf die Schuljahresumstellung auf alle Bundesländer außer Bayern zu. In Bezug auf die G8/G9-Reform hatten Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern erst 2001 die Zeit bis zum Abitur auf 13 Jahre verlängert.

Eine dritte Parallele zur G8/G9-Reform lässt sich ebenfalls zur in der Öffentlichkeit kontrovers geführten Debatte ziehen. Auch mit der G8-Umstellung wurde in relativ kurzer Zeit eine umfassende Reform durchgeführt, ohne ihre Auswirkungen auf Lehrpläne und Stofffülle einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Ebenso hatte die Reform direkte Auswirkungen auf das Hochschulsystem (doppelte Abiturjahrgänge). Anders als bei der Schuljahresumstellung wird in verschiedenen Bundesländern die Reform der Reform auf Druck der Öffentlichkeit (z.B. Elternverbände) durchgeführt (Cicero 2011; FAZnet 2014b,c; SpiegelOnline 2014a,f,e; Süddeutsche Zeitung 2014).

4.1.4 Grundschuldauer, Orientierungs- und Förderstufe

Eine der ideologisch umstrittensten schulrechtlichen Regelungen in Deutschland ist die Dauer der Grundschulzeit und damit die Länge der gemeinsamen Lernzeit aller Schüler (Furck 1994; Töller et al. 2011). Die Dauer der Grundschulzeit werden wir im Folgenden zusammen mit den Indikatoren schulartenunabhängige Orientierungsstufe und schulartenabhängige Förderstufe betrachten.

Eingeführt wurde die Grundschule bereits mit der Weimarer Reichsverfassung von 1919, die eine vierjährige obligatorische Primarschule für alle Schüler vorsah und die die bis dahin bestehenden privaten und öffentlichen Vorschulen der Gymnasien abschaffte (Geißler 2011a: 358f.; Herrlitz et al. 2009: 121ff.). Beim Wiederaufbau der Schulsysteme nach 1945 war die Dauer der Grundschule umstritten. Die Auseinandersetzung um die Dauer der Grundschulzeit berührt dabei die Frage, ob Schüler unterschiedlicher Kompetenzniveaus besser gemeinsam oder getrennt unterrichtet werden sollten und ab welchem Alter die Trennung einsetzen sollte. Dem Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen wird in der Bildungssoziologie eine

Schlüsselstellung für individuelle Bildungsverläufe zugesprochen (Maaz et al. 2010b), für die in verschiedenen Studien primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft nachgewiesen werden (Becker 2000; Neugebauer 2010). Gerade bei Schullaufbahnentscheidungen entstehen „aufgrund des differenziellen Entscheidungsverhaltens von Eltern [...] neue und zusätzliche Unterschiede der Bildungsbeteiligung“ (Maaz et al. 2010b: 75f.). Je früher die Trennung in verschiedene Schulformen erfolgt, desto unsicherer ist es besonders für bildungsferne Schichten, die Kosten, den Nutzen und die Erfolgswahrscheinlichkeit für den höheren Bildungsgang zu bewerten (Allmendinger und Helbig 2008). Dementsprechend sollte eine längere gemeinsame Beschulung aller Schüler zu geringeren sozialen Selektivitäten führen.

Die **schulartenunabhängige Orientierungsstufe** stellt eine weitere schulrechtliche Möglichkeit dar, die gemeinsame Lernzeit der Schüler über die Grundschulzeit hinaus zu verlängern. Die schulartenunabhängige Orientierungsstufe kann in drei Formen auftreten: Die 5. und 6. Klassen können entweder eine eigene Schulform bilden, sie können an Grundschulen angesiedelt sein oder sie sind an einer bestimmten weiterführenden Schule angeschlossen, an den anderen weiterführenden Schulen jedoch nicht. In der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe wird in der Literatur eine Entlastung der Grundschule gesehen, da die Entscheidung über den weiterführenden Bildungsgang der Orientierungsstufe überlassen wird und die Selektion erst am Ende der 6. Klasse erfolgt (Friedeburg 1992: 362).

Die **schulartenabhängige Förderstufe** ist nach unserer Definition eine Variante der Orientierungsstufe, die jedoch jeweils an Haupt-, Realschulen und Gymnasien angeschlossen ist. Während mit einer Grundschulzeit von sechs Jahren bzw. mit einer schulartenunabhängigen Orientierungsstufe die Entscheidung für eine weiterführende Schule erst nach dem sechsten Schuljahr getroffen wird, geschieht dies bei einer schulartenabhängigen Förderstufe bereits nach der vierten Klasse, mit einer Korrekturmöglichkeit nach der sechsten Klasse. An der prinzipiellen Trennung der Schüler nach vierjähriger Grundschulzeit ändert sich nichts durch eine schulartenabhängige Förderstufe. In unserer Indikatorik codieren wir somit nur Schulsysteme mit einer Förderstufe, die am Ende der 6. Klasse an allen Schulformen eine erneute Empfehlung für den weiteren Bildungsgang aussprechen. Aus bildungssoziologischer Perspektive könnte eine erneute Empfehlung (zusätzliche Schwelle) am Ende der 6. Klasse die soziale Selektion im Schulsystem erhöhen (Boudon 1974). Mit einer erneuten Empfehlung kann es zu Aufstiegen in eine höhere, aber auch zu Abstiegen in eine geringer qualifizierende Schulform kommen. Des Weiteren haben wir nur dann eine schulartenabhängige Förderstufe codiert, wenn der Übergang von Klasse 5 zu 6 einen gewissen Schutzraum bietet. Regelungen, die auch Auf- oder Abschlüssen von Klasse 5 zu 6 (gleichberechtigt zum Übergang von Klasse 6 zu 7) vorsahen, haben wir nicht als schulartenabhängige Förderstufe codiert. Dementsprechend ist in Bundesländern, in denen die Förderstufe nicht an allen

Schulen vorhanden ist (am Gymnasium auch oft Eingangsstufe genannt) und in denen am Ende der sechsten Klasse keine erneute Schulempfehlung gegeben wird, nach unserer Definition keine Förderstufe vorhanden.

Grundschuldauer

Wie schon dargestellt (Abschnitt 4.1.2) hatten im Schuljahr 1949/50 die sozialdemokratisch⁷¹ regierten Bundesländer Bremen⁷², Hamburg und Schleswig-Holstein eine sechsjährige Grundschule, Berlin sogar eine achtschulstufige Grundschule als Teil einer zwölfschulstufigen Einheitsschule⁷³ (Tabelle 7) (Furck 1994; Kuhlmann 1970: 30ff.; Riege 1995). Da bei dem Indikator der Grundschuldauer parteipolitische Debatten eine wichtige Rolle spielten, wollen wir im Folgenden den Entscheidungsprozess zur Grundschuldauer ausführlicher als bei anderen Indikatoren vorstellen. Die am 13.11.1947 von SPD und SED für alle Berliner Sektoren beschlossene zwölfschulstufige Einheitsschule mit ihrer achtschulstufigen Grundschule stieß auf erbitterte Kritik seitens bürgerlicher Parteien, konservativer Lehrerverbände und der Kirchen (Friedeburg 1992; Klewitz 1971). Nach der Trennung Berlins in einen Ost- und Westteil verloren die Sozialdemokraten im Westteil die Mehrheit in der Senatswahl im Dezember 1950. Die Große Koalition aus CDU, FDP und SPD⁷⁴ schaffte die Einheitsschule zum Schuljahr 1952/53 ab und verkürzte die Grundschulzeit in Berlin auf sechs Jahre (Friedeburg 1992; Füssel und Kubina 1983; Klewitz 1971; Riege 1995). Eine weitere Verkürzung der Grundschulzeit scheiterte am Widerstand der noch aus der Nachkriegszeit im Amt stehenden sozialdemokratischen Bezirksschulräte (Geißler 2011a).

Auch in Hamburg und Schleswig-Holstein kam es zu einem erbitterten Schulkampf um die sechsjährige Grundschule (Friedeburg 1992; Lehberger 1999; Riege 1995). Nach den Wahlerfolgen bürgerlicher Parteien wurde die Grundschulzeit in Schleswig-Holstein (1951/52) auf vier Jahre verkürzt. Obwohl die Grundschulzeit in Hamburg erst 1957/58 für alle Schüler auf vier Jahre verkürzt wurde, gab die konservative Koalition aus CDU, FDP und DP gleich nach ihrem

71 Ebenso unter ihrer Führerschaft regierte die SPD zu Beginn unseres Untersuchungszeitraums in Hessen und Niedersachsen (in beiden Bundesländern gemeinsam mit der CDU). An der Regierung beteiligt war die SPD in Nordrhein-Westfalen, stellte hier jedoch nicht den Ministerpräsidenten und besetzte auch nicht das Kultusressort.

72 In Bremen galt die 1949 beschlossene sechsjährige Grundschule erst für den Jahrgang 1950/51.

73 Die Berliner Einheitsschule nahm ab dem siebten Schuljahr eine Differenzierung vor. Ab der neunten Klasse wurden die Schüler in einen praktischen und einen wissenschaftlichen Zweig aufgeteilt (Klewitz 1971). Das Einheitsschulsystem galt bis 1952/53 in Westberlin. In Ostberlin unter sowjetischer Besatzung bzw. als Teil der DDR bestand die zwölfschulstufige Einheitsschule bis 1958 fort, bis die zehnklassige Polytechnische Oberschule als Pflichtschule die Einheitsschule ersetzte (Waterkamp 1987).

74 Zwar stimmte die Berliner SPD gegen die Änderung des Schulgesetzes am 10.5.1951, jedoch akzeptierte die SPD-Führung in den Koalitionsverhandlungen im Dezember 1950 bereits die Kürzung der Grundschuldauer (Klewitz 1971: 254; Riege 1995: 272).

Wahlsieg 1953 den Übergang auf die wissenschaftliche Oberschule nach der vierten Klasse frei (Edelstein und Nikolai 2013). Faktisch wurde damit die sechsjährige Grundschule in Hamburg bereits 1954/55 abgeschafft.

Auch in Bremen wurde die für alle Schüler obligatorische sechsjährige Grundschulzeit zurückgenommen, wenn auch nicht in Folge eines Regierungswechsels wie in Schleswig-Holstein und Hamburg. Die Bremer SPD, die seit der Bürgerschaftswahl 1951 eine Große Koalition mit der FDP und der CDU anführte (Fortführung mit der Wahl 1955), war in der Frage der Grundschulzeit zu Kompromissen bereit, um den Bruch der Senatskoalition zu vermeiden. Die SPD schloss sich der Empfehlung des Bremer Grundschulausschusses von 1955 an, „theoretisch begabten Kindern“ den Übergang nach der 4. Klasse freizugeben. Unter dem Eindruck des Regierungsverlustes der Hamburger SPD 1953 und der Rücknahme der sechsjährigen Grundschule stimmte die Bremer SPD einer Änderung des Schulgesetzes 1957 zu. Zwar bestand die sechsjährige Grundschule formal noch bis zum Schuljahr 1976/77 fort, jedoch wurde der Besuch des Gymnasiums nach der 4. Klasse ermöglicht (Gräfin 2006; Riege 1995; Schulte am Hülse 1982). Faktisch wurde damit die sechsjährige Grundschule in Bremen bereits zum Schuljahr 1957/58 aufgelöst.

Alle anderen Bundesländer (zumeist von der CDU regiert) nahmen nach dem 2. Weltkrieg das traditionelle dreigliedrige Schulsystem mit vorangehender vierjähriger Grundschule wieder auf.⁷⁵ Nach der Wiedervereinigung 1990 entschieden sich fast alle ostdeutschen Bundesländer ebenfalls für eine vierjährige Grundschule. Einzig Brandenburg führte eine sechsjährige Grundschule ein, um anschlussfähig an das Berliner Schulsystem zu sein.

An den gesetzlichen Regelungen der 1950er Jahre zur Grundschuldauer in Bremen und Hamburg werden die Schwierigkeiten deutlich, die bei der Interpretation schulrechtlicher Regelungen auftreten können. Die gesetzlichen Grundlagen zur „sechsjährigen“ Grundschule in Hamburg (Kasten 2) und Bremen (Kasten 3) deuten zunächst darauf hin, dass der Besuch eines Gymnasiums nach der 4. Klasse eine Ausnahme und nicht die Regel darstellte.⁷⁶

75 Jedoch gab es auch in Hessen in der Großen Koalition von SPD und CDU (1947–1951) unter Kultusminister Erwin Stein (CDU) 1947 den Entwurf für ein gesamtschulähnliches System mit sechsjähriger Grundschule. Erst ab der 7. Klasse sollten die Schüler auf drei Zweige innerhalb der „differenzierten Einheitsschule“ aufgeteilt werden (Führ 1995; Zilien 2006). Die amerikanische Militäradministration lehnte den Vorschlag jedoch ab, da Stein eine Differenzierung in den 5. und 6. Klassen vorsah. Auch aus den eigenen CDU-Reihen gab es vehemente Kritik an der Aufhebung der eindeutigen Trennung der Schulformen und der sechsjährigen Grundschulzeit. Die hessische SPD und die Gewerkschaften traten in der Debatte um die sechsjährige Grundschule kaum in Erscheinung. Die SPD, die seit ihrem Wahlsieg im November 1950 die Alleinregierung stellte, verfolgte den Plan von Stein nicht weiter (Friedeburg 1992: 306ff.). Aufgegriffen wurde später jedoch Steins Idee einer Förderstufe in der 5. und 6. Klasse (Frenz 1989; Riege 1995: 236; Zilien 2006: 302).

76 Vor allem mit dem heutigen Blick auf diese gesetzlichen Regelungen und dem Wissen um die Ausnahmetatbestände in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg (siehe weiter unten) ist eher von einer Ausnahmeregelung auszugehen.

Kasten 2: Die „sechsjährige“ Grundschule in Hamburg

Hamburg:

Gesetz über das Schulwesen der Hansestadt Hamburg vom 25.10.1949 § 12(1):

„Die Grundschule umfasst die ersten sechs Jahrgänge, sie ist für alle schulpflichtigen Kinder gemeinsam.“

Gesetz zur Ergänzung des Gesetzes über das Schulwesen der Hansestadt Hamburg vom 04.03.1954 Einziger Paragraph:

„In Abweichung von §§ 12 [...] können auf Antrag der Erziehungsberechtigten Schüler nach dem vierten Schuljahr zur wissenschaftlichen Oberschule [Gymnasium] zugelassen [...] werden.“

Kasten 3: Die „sechsjährige“ Grundschule in Bremen

Bremen:

Gesetz zur Änderung und Ergänzung des Gesetzes über das Schulwesen der Freien Hansestadt Bremen vom 29.03.1957 § 14(1):

„Die Grundschule ist der gemeinsame Unterbau für alle weiterführenden Bildungseinrichtungen. Sie umfasst die ersten sechs Schuljahresgänge. Schüler mit einwandfrei erkennbarer theoretischer Begabung können nach dem vierten Grundschuljahr auf das Gymnasium übergehen.“

Jedoch lassen sowohl die Sekundärliteratur zu dieser Thematik (Edelstein und Nikolai 2013; Furck 1994; Geißler 2011a) als auch Daten des Statistischen Bundesamts (StBa verschiedene Jahrgänge-a) keinen Zweifel daran, dass wir es in Hamburg bereits ab 1954/55 und in Bremen bereits ab 1957/58 mit einer vierjährigen Grundschule zu tun haben. Nur diejenigen Schüler, die nicht nach der vierten Grundschulklasse ein Gymnasium besuchten, gingen weiterhin auf eine sechsjährige Grundschule.

Auch heute noch wird in den Bundesländern über die Dauer der Grundschulzeit gestritten. In Hamburg sollte zeitgleich mit der Umwandlung des Schulsystems zu einem Zwei-Säulen-Modell und der Einführung der Stadtteilschule auch die Primarschulzeit zum Schuljahr 2010/11 auf sechs Jahre verlängert werden (Edelstein und Nikolai 2013; Töller et al. 2011). Die von CDU und GAL im Koalitionsvertrag vereinbarte Verlängerung der Grundschulzeit wurde zwar in der Bürgerschaft einstimmig verabschiedet, jedoch formierte sich gegen dieses Vorhaben umgehend die Volksinitiative „Wir wollen Lernen“. Der Anhängerschaft des Gymnasiums gelang eine wirkungsvolle Mobilisierungskampagne, an deren Ende die sechsjährige Primarschule per Volksentscheid abgelehnt wurde. Im Saarland scheiterte die Ja-

maika-Koalition 2010 mit ihren Plänen zur Einführung einer fünfjährigen Grundschule an der fehlenden Zustimmung der oppositionellen SPD. Das Saarland hat seine Schulformen und die Grundschuldauer in der Verfassung festgeschrieben, so dass jede Änderung nur mit einer 2/3-Mehrheit im Landtag und somit mit Stimmen der Opposition erfolgen kann (SpiegelOnline 2010b,a).

Schulartenunabhängige Orientierungsstufe

Auch die Einrichtung einer schulartenunabhängigen Orientierungsstufe oder schulartenabhängigen Förderstufe löste, ähnlich wie die Verlängerung der Grundschuldauer, erhitzte Debatten in den Bundesländern aus (Gass-Bolm 2005: 243). Bereits mit seinem „Rahmenplan zur Vereinheitlichung und Umgestaltung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“ von 1959 empfahl der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen die Einrichtung einer zweijährigen Förderstufe im Anschluss an die vierjährige Grundschule, auch um die Grundschule von ihrer Selektionsfunktion zu entlasten (Gass-Bolm 2005: 177; Herrlitz et al. 2009: 167). Die Förderstufe sollte dabei an Grund-, Volks- oder Hauptschulen angebunden werden und alle Schüler in den Klassen 5 und 6 in einer Schulform vereinen. Das vorgeschlagene Modell einer Förderstufe ist unserer Definition nach als schulartenunabhängige Orientierungsstufe zu charakterisieren. Das Hamburger Abkommen von 1964 ermöglichte daraufhin die Einrichtung einer „Förder- oder Beobachtungsstufe“ in der 5. und 6. Klasse (Geißler 2011a: 828). Erstmals tauchte der Begriff der Orientierungsstufe im „Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates 1970 auf. Dabei ließ dieser jedoch offen, ob die Orientierungsstufe den Grundschulen oder dem Sekundarbereich zugeordnet werden sollte. Mit der „Vereinbarung über die Orientierungsstufe“ der KMK von 1974 sollte diese bis zum Schuljahr 1976 bundesweit eingeführt werden (Schuchart 2006). Die Umsetzungen verliefen in den Bundesländern jedoch sehr unterschiedlich.

Erste Anstöße gingen dabei von Niedersachsen und Hessen aus, da nach Friedeburg „deren bildungspolitische Energien weder durch Verfassungskämpfe um Konfessionsschulen gebunden noch durch vorangegangene Niederlagen in der Einheitsschulpolitik gebremst wurden wie in den Stadtstaaten“ (Friedeburg 1992: 361). Der niedersächsische Schulversuch des „Differenzierten Mittelbaus“ sah seit einem Erlass vom April 1951 Förderklassen in den Jahrgängen 5 bis 8 an einzelnen Volksschulen vor und nahm bereits Elemente der späteren Orientierungsstufe vorweg. Aufgegeben wurde der Modellversuch 1964. Anstelle des differenzierten Mittelbaus wurde die Einführung von schulartenabhängigen Förderstufen (siehe nächster Abschnitt) an Volksschulen per Erlass genehmigt (bis 1970/71). Förderstufen an Volksschulen wurden in Hessen bereits seit 1955 in Schulversuchen erprobt (Führ 1995: 162; Schuchart 2006: 21). Anders als in Niedersachsen gingen in Hessen aus den Förderstufen jedoch keine flächendeckenden schulartenunabhängigen Orientierungsstufen hervor.

Flächendeckend wurden schulartenunabhängige Orientierungsstufen in Niedersachsen und Bremen etabliert. An einzelnen Schulstandorten führte Niedersachsen diese zum Schuljahr 1971/72 und schrittweise landesweit als Regelschule bis 1980/81 ein (siehe auch Schuchart 2006: 28). Auch Bremen installierte mit der rechtlichen (nicht der bereits erfolgten faktischen) Abschaffung der sechsjährigen Grundschule und der Verkürzung der Grundschulzeit auf vier Jahre zum Schuljahr 1977/78 die schulartenunabhängige Orientierungsstufe. In Bremen wie auch in Niedersachsen hatte die Orientierungsstufe bis 2003/04 Bestand. Bremen folgte dem niedersächsischen Beispiel, da befürchtet wurde, dass Bremer Eltern ihre Kinder an Gymnasien in Niedersachsen anmelden, um der Orientierungsstufe bzw. einem längeren gemeinsamen Lernen zu entgehen (TAZ 2014).

In Hessen wurde die bisher in Schulversuchen erprobte Förderstufe 1969/70 zu einem Teil des hessischen Schulsystems und als Zwischenschritt zur Etablierung der Gesamtschule angesehen (Zilien 2006: 317). Die Förderstufe konnte als schulartenabhängige Förderstufe an Haupt- oder Gesamtschulen eingerichtet werden oder im Sinne einer schulartenunabhängigen Orientierungsstufe eine eigene Schulstufe an der Grundschule bilden. Somit existierten unserer Definition nach schulartenabhängige Förderstufe und schulartenunabhängige Orientierungsstufe in Hessen parallel. Gleichzeitig konnten die Gymnasien in Hessen aber auch nach der vierten Klasse besucht werden, ohne dass es hier eine Förderstufe geben musste. Welchen Anteil die jeweilige Schulorganisationsform dabei ausmacht, ist weder auf Basis der schulrechtlichen Vorgaben, noch auf Grundlage schulstatistischer Daten zu klären. In der Regel wurden schulartenabhängige Förderstufen an Haupt- und Gesamtschulen eingerichtet. Schulartenunabhängige Orientierungsstufen wurden selten an Grundschulen installiert (Schuchart 2006: 48). Da in Hessen weder Orientierungs- noch Förderstufen flächendeckend eingeführt wurden, Gymnasien von dieser Regelung ausgenommen waren und es auch nicht für alle Schüler der Förderstufe eine weitere Schulempfehlung nach Klasse 6 gab, haben wir uns entschieden, Hessen mit einer vierjährigen Grundschule zu codieren ohne Förder- oder Orientierungsstufe.

Mit der Einführung einer landesweiten „Förderstufe“ zum Schuljahr 1987/88 wollte die rot-grüne Landesregierung in Hessen mit ihrem Gesetz vom 3.7.1985 die rechtliche Möglichkeit der freien Schulwahl nach Klasse 4 beschneiden. Da diese Regelung an allen hessischen Schulen die Klassen 5 und 6 durch die obligatorische Förderstufe abgelöst hätte und somit alle Schüler nach der Grundschule eine weitere zweijährige gemeinsame Lernzeit durchlaufen hätten, war diese Regelung nach unserer Definition als eine schulartenunabhängige Orientierungsstufe zu charakterisieren. Gegen dieses Gesetz klagte die CDU-Landtagsfraktion und die vom Hessischen Elternverein initiierte „Bürgeraktion Freie Schulwahl“ beim Hessischen Staatsgerichtshof. Die Klage wurde zwar am 12.2.1987 vom Staatsgerichtshof abgewiesen und das Gesetz für verfassungskonform erklärt, je-

doch kam es nicht zu einer landesweiten Einführung der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe, denn die rot-grüne Koalition verlor in der Landtagswahl im April 1987 die Mehrheit. Die Koalition aus CDU und FDP stellte per Gesetz am 2.6.1987 die freie Schulwahl wieder her. Die Pflicht zum Besuch der Förderstufe wurde aufgehoben, und Eltern konnten nach der 4. Klasse wieder frei zwischen Haupt-, Realschule und Gymnasium wählen (Führ 1995: 166).

Mit der ursprünglich beschlossenen Schulreform sollten in Hessen vollständig bis zum Schuljahr 1987/88 schulartenunabhängige Orientierungsstufen installiert werden. Gleichzeitig wurden an vielen weiterführenden Schulen keine Fünftklässler mehr aufgenommen. In der Folge ging die Zahl von Fünftklässlern an Gymnasien zunächst um 31 Prozent zurück (Schuljahr 1985/86 zu 1986/87). Nach der Rücknahme des Gesetzes stieg ihre Zahl wieder um mehr als das Doppelte an (zum Schuljahr 1988/89) (StBa 1949–2013, eigene Berechnungen).⁷⁷ Nachdem eine landesweite Einführung von schulartenunabhängigen Orientierungsstufen scheiterte, bestehen in Hessen beide Formen weiterhin nebeneinander. Weiterhin gab es in Hessen auch weiterführende Schulen, die keine der beiden Formen aufwiesen. Daher gibt es in unserer Codierung landesweit weder schulartenunabhängige Orientierungsstufen noch schulartenabhängige Förderstufen. Ähnlich wie in Hessen war auch in Nordrhein-Westfalen die Einrichtung einer schulartenunabhängigen Orientierungsstufe vorgesehen. Mit der Einführung der kooperativen Schule beschloss die SPD/FDP-Koalition im Oktober 1977 die organisatorische und pädagogische Zusammenfassung von Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in Schulzentren. In der 5. und 6. Klasse sollten in diesen Schulzentren schulartenunabhängige Orientierungsstufen eingerichtet werden. Mit Unterstützung der nordrhein-westfälischen CDU organisierten die Landeselternschaft der Gymnasien und der Philologenverband ein erfolgreiches Volksbegehren gegen die Einführung der neuen Schulform, bei dem rund 30 Prozent der Stimmberechtigten gegen die kooperative Schule votierten. Angesichts dieser Ablehnung verzichtete der SPD/FDP-Koalition auf die Einleitung eines Volksentscheids und zog im April 1978 das Gesetz zurück (Blumenthal 1988; Rösner 1981; Seifert 2013). Abgesehen von Niedersachsen, Bremen und z.T. in Hessen wurde in keinem anderen westdeutschen Bundesland eine schulartenunabhängige Orientierungsstufe eingeführt.

In den ostdeutschen Bundesländern wurden schulartenunabhängige Orientierungsstufen in Sachsen-Anhalt sowie in Mecklenburg-Vorpommern installiert. In Sachsen-Anhalt entschied sich die Minderheitsregierung von SPD und Bündnis 90/Die Grünen (1994–1998) zum Schuljahr 1997/98 für die Einrichtung einer schulartenunabhängigen Orientierungsstufe, die jedoch durch die CDU/

77 Hier gab es also eine grundlegende Reform des Schulsystems, mit allen damit verbundenen Folgen für Schüler, Lehrer, Schulen und den hessischen Landeshaushalt. Kurz vor ihrer endgültigen Umsetzung wurde die Reform wieder rückgängig gemacht, mit allen verbunden Folgen für die angesprochenen Gruppen.

FDP-Koalition (2002–2006) sieben Jahre später in eine vierjährige Grundschule ohne Förderstufe umgewandelt wurde (Weilandt 2011). In ihrer kurzen Existenz war die schulartenunabhängige Orientierungsstufe in Sachsen-Anhalt an die Sekundarschule angeschlossen. Eingeführt wurde eine schulartenunabhängige Orientierungsstufe auch 2006/07 in Mecklenburg-Vorpommern, die in den Regionalen Schulen oder Gesamtschulen integriert ist. In Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern verlängerte sich die gemeinsame Lernzeit aller Schüler um zwei Schuljahre. Auch wenn die Orientierungsstufe weder an einer Grundschule angeschlossen war noch eine eigenständige Schulform bildete, war bzw. ist sie für alle Schüler Teil einer weiterführenden Schule.

Einschränkend muss hervorgehoben werden, dass in den drei Bundesländern, in denen heute die Schüler sechs Jahre gemeinsam beschult werden (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern), den Schülern die Möglichkeit gegeben wird, bereits nach vier Jahren auf ein Gymnasium zu wechseln. In Berlin wird diese Möglichkeit über sogenannte Grundständige Gymnasien gewährt. In Mecklenburg-Vorpommern gelten Sonderregelungen für Musik- und Sportgymnasien. Zudem können Gymnasien eine 5. und 6. Klasse für Schüler mit „besonderen Fähigkeiten“ einrichten (MBWK 2011). In Brandenburg existieren sogenannte Leistungs- und Begabungsklassen (LuBK), in die der Übergang auf das Gymnasium bereits mit dem vierten Schuljahr möglich ist. Im Schuljahr 2011/12 besuchten in Berlin bereits 8,9 Prozent aller Fünftklässler das Gymnasium, in Brandenburg 4,7 Prozent und in Mecklenburg-Vorpommern 5,6 Prozent (Grundgesamtheit ohne Förderschulen) (StBa 2012b; eigene Berechnungen).

Schulartenabhängige Förderstufe

Das erste Bundesland, welches eine zweijährige schulartenabhängige Förderstufe⁷⁸ einführte, war Niedersachsen 1965/66, sieben Jahre vor der Einführung der bereits oben beschriebenen Orientierungsstufe. Die Förderstufe wurde anschließend 1967/68 in Hamburg und Rheinland-Pfalz sowie 1968/69 im Saarland eingeführt. Auf den Sonderfall Hessen (1969/70) sind wir weiter oben bereits eingegangen. Einen weiteren Sonderfall bei der schulartenabhängigen Förderstufe stellte Schleswig-Holstein dar. Hier existierten zwar auch Förderstufen (hier Orientierungsstufe genannt) seit 1971/72 an allen Schulformen, jedoch war die Ab- oder Aufschulung von Schülern in eine andere Schulform auch von Klasse 5 zu 6 regelhaft vorgesehen und stand gleichberechtigt neben den Regelungen für den Übergang von Klasse 6 zu 7. Daher hatte Schleswig-Holstein nach unserer Definition keine Förderstufe. Erst seit dem Schuljahr 2007/08 ist hier keine Abschlussmöglichkeit von Klasse 5 zu Klasse 6 gegeben. In Nordrhein-Westfalen wurde 1999/2000 eine Förderstu-

⁷⁸ Z.T. in der Literatur und in rechtlichen Regelungen auch als schulformbezogene oder schulformabhängige Orientierungsstufe bezeichnet.

fe eingeführt, die den Namen Erprobungsstufe trägt. Der Begriff Erprobungsstufe wird seit dem Schuljahr 1964/65 auf Realschulen und Gymnasien, seit dem Schuljahr 1978/79 auch für Hauptschulen verwendet. Allerdings wurden diesbezüglich bis 1999/2000 keine näheren Regelungen getroffen, die dafür sprechen, dass es schon davor eine Förderstufe in Nordrhein-Westfalen gegeben hätte.

Von den ostdeutschen Bundesländern hatte Mecklenburg-Vorpommern bis 2005/06 eine vierjährige Grundschule mit anschließender schulartenabhängiger Förderstufe. Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen haben seit jeher eine vierjährige Grundschule ohne schulartenunabhängige Orientierungsstufe und/oder Förderstufe.

Tab. 7: Grundschuldauer, Orientierungsstufe und Förderstufe in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		E	///				///				///	///	///		///
1950/1951	///		E	///				///				///	///	///		///
1951/1952	///		E	///				///				///	///	///		///
1952/1953				///				///				///	///	///		///
1953/1954				///				///				///	///	///		///
1954/1955				///				///				///	///	///		///
1955/1956				///				///				///	///	///		///
1956/1957				///				///					///	///		///
1957/1958				///				///					///	///		///
1958/1959				///				///					///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///	----				///	///		///
1966/1967				///				///	----				///	///		///
1967/1968				///		----		///	----		----		///	///		///
1968/1969				///		----		///	----		----	----	///	///		///
1969/1970				///		----		///	----		----	----	///	///		///
1970/1971				///		----		///	----		----	----	///	///		///
1971/1972				///		----		///			----	----	///	///		///
1972/1973				///		----		///			----	----	///	///		///
1973/1974				///		----		///			----	----	///	///		///
1974/1975				///		----		///			----	----	///	///		///
1975/1976				///		----		///			----	----	///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1976/1977				///		----		///			----	----	///	///		///
1977/1978				///		----		///			----	----	///	///		///
1978/1979				///		----		///			----	----	///	///		///
1979/1980				///		----		///			----	----	///	///		///
1980/1981				///		----		///			----	----	///	///		///
1981/1982				///		----		///			----	----	///	///		///
1982/1983				///		----		///			----	----	///	///		///
1983/1984				///		----		///			----	----	///	///		///
1984/1985				///		----		///			----	----	///	///		///
1985/1986				///		----	////	///			----	----	///	///		///
1986/1987				///		----	////	///			----	----	///	///		///
1987/1988				///		----		///			----	----	///	///		///
1988/1989				///		----		///			----	----	///	///		///
1989/1990				///		----		///			----	----	///	///		///
1990/1991				///		----		///			----	----	///	///		///
1991/1992						----					----	----				
1992/1993						----					----	----				
1993/1994						----					----	----				
1994/1995						----					----	----				
1995/1996						----					----	----				
1996/1997						----					----	----				
1997/1998						----					----	----				
1998/1999						----					----	----				
1999/2000						----					----	----				
2000/2001						----					----	----				
2001/2002						----					----	----				
2002/2003						----					----	----				
2003/2004						----					----	----				
2004/2005						----					----	----				
2005/2006						----					----	----				
2006/2007						----					----	----				
2007/2008						----					----	----				
2008/2009						----					----	----				
2009/2010						----					----	----				

	4 Jahre Grundschule
	4 Jahre Grundschule + 2 Jahre Orientierungsstufe
	6 Jahre Grundschule
	4 Jahre Grundschule + 2 Jahre Förderstufe
////	Sonderfall
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.
E	Einheitsschule

Der historische Rückblick offenbart folgendes Muster im Hinblick auf das längere gemeinsame Lernen: Lediglich Berlin und Brandenburg haben seit jeher eine sechsjährige Grundschule. Und auch wenn Bremen und Niedersachsen die gemeinsame Lernzeit in den letzten Jahren verkürzt haben, so haben doch diese Bundesländer über mehrere Dekaden hinweg auf eine längere gemeinsame Beschulung gesetzt. Jüngst hinzu gekommen zu dieser Gruppe ist auch Mecklenburg-Vorpommern.

Die anderen Bundesländer halten bis heute an der vierjährigen Grundschule fest. Auch mit der Förderstufe in einigen Bundesländern wird an der Selektion nach der vierten Klasse festgehalten.

Die Frage der längeren gemeinsamen Lernzeit gehört bis heute zu einer der umstrittensten Fragen innerhalb der Schulpolitik. Unterschiede im Begabungsverständnis kennzeichnen bis heute die parteipolitischen Fronten in der Schulstrukturdebatte (Nikolai und Rothe 2013). Die CDU galt hierbei als Partei, die einem gegliederten Schulsystem und einer frühen Selektion den Vorrang gibt, während die SPD sich gegen eine frühe Verteilung der Schülerschaft auf unterschiedliche Schulformen aussprach (Hepp 2011; Hüfner und Naumann 1977; Hüfner et al. 1977; Kuhlmann 1970; Stern 2000). In Schleswig-Holstein, Bremen und Hamburg wurden die schulpolitischen Debatten der frühen 1950er Jahre durch dieses Thema bestimmt und Wahlen entschieden. Auch in anderen Bundesländern wurde versucht, eine längere gemeinsame Lernzeit zu installieren. In Hessen konnte sich die Orientierungsstufe für alle Schüler nicht durchsetzen. In Nordrhein-Westfalen wurde auf die Einführung einer Orientierungsstufe (kooperative Schule), im Zuge eines Volksbegehrens 1977 gegen diese Reform, verzichtet. Insgesamt zeichnen sich die Bundesländer bei der Grundschulzeit durch eine strukturelle Kontinuität aus, die die Entscheidung für eine gemeinsame vierjährige Grundschule von 1920 fortsetzt. Ein längeres gemeinsames Lernen, wie es sich in den meisten Ländern Europas nach 1945 durchsetzte (Leschinsky und Mayer 1999; Robinsohn und Thomas 1971), verlor nach anfänglichen Reformversuchen seinen parteipolitischen Rückhalt (Geißler 2011a: 709). Ein aktuelles Beispiel zur Verlängerung der gemeinsamen Lernzeit in Hamburg zeigt, dass solche Reformversuche bis heute zu vehementen öffentlichen Protesten führen können und sich Gegner einer Grundschulverlängerung durchsetzen können (Edelstein und Nikolai 2013; Töller et al. 2011). Bis heute dauert die Frontstellung zwischen Befürwortern und Gegner vollintegrierter Schulsysteme in der Schulpolitik der Bundesländer fort.⁷⁹

Auf der anderen Seite gibt es aber auch einige wenige Beispiele dafür, dass Veränderungen bei der gemeinsamen Beschulungszeit weniger durch Regierungswechsel, Referenden oder größere schulpolitische Debatten hervorgerufen wurden.

79 Zweigliedrige Schulstrukturen werden dagegen überwiegend akzeptiert.

Hier ist auf der einen Seite die Abschaffung der Orientierungsstufe in Bremen und Niedersachsen anzuführen. In beiden Ländern wurde die Orientierungsstufe, soweit wir das ohne eine tiefgreifende Medienanalyse abschätzen können, ohne großen öffentlichen Disput 2004 wieder abgeschafft. Auf der anderen Seite führte Mecklenburg-Vorpommern 2006, wohl auch aufgrund des hier stark ausgeprägten demografischen Wandels, die Orientierungsstufe an der Regionalen Schule bzw. an den Gesamtschulen ein. Diese Verlängerung der gemeinsamen Lernzeit aller Schüler führte aber anders als die geplante Verlängerung der Grundschulzeit in Hamburg zu keinem öffentlichen Protest.

4.1.5 Grundschule an weiterführenden Schulen, die nicht zum Abitur führen

Der Indikator zur Anbindung von Grundschulen an Schulformen, die nicht zum Abitur führen, beschreibt die Eigenständigkeit von Grundschulen. Geläufiger ist in diesem Zusammenhang der Begriff der „Volksschule“, wonach Grund- und Hauptschulen verbunden und häufig im gleichen Gebäude untergebracht waren.⁸⁰ Aus bildungssoziologischer Perspektive kann eine solche Verknüpfung zwischen Grund- und Hauptschulen dazu führen, dass Kinder aus bildungsfernen Schichten seltener auf das Gymnasium überwechseln. Zum einen könnten Eltern aus bildungsfernen Schichten eher die angeschlossene und auf Grund der räumlichen Nähe „vertraute“ Hauptschule auswählen. Zum anderen könnten die Grundschullehrkräfte versuchen, den Bestand ihrer Schule zu sichern, indem sie Schüler eher auf die angeschlossene Hauptschule überweisen als auf die Realschule oder das Gymnasium (Spangenberg und Weishaupt 1999). Wir vermuten zudem, dass diese Schulorganisationsform zu höherer sozialer Selektivität beiträgt, wenn die Schullaufbahnpflichtung nicht an Noten gebunden ist und Lehrer freier in ihrer Empfehlung sind. Da sich vor allem bildungsferne Schichten eher seltener über die nicht gegebene Gymnasialempfehlung hinwegsetzen, werden soziale Ungleichheiten verstärkt (siehe auch Döbrich und Weishaupt 1999; Lindner 2003). Mit aufgenommen in diesem Indikator haben wir auch schulartenunabhängige Orientierungsstufen, sofern sie an weiterführenden Schulen angesiedelt sind, die nicht zum Abitur führen (Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt).

Bis in die 1960er Jahre existierten in allen Bundesländern noch sogenannte Volksschulen als verbundene Grund- und Hauptschulen (siehe Tabelle 8), die zu Beginn der 1950er Jahre von rund 80 Prozent der 13-Jährigen besucht wurden (Geißler 2011a: 709). Einzig Berlin ließ die Grundschulen, nach der Auflösung der Einheitsschule, als eigenständige Schulform bestehen. In den Bundesländern

80 Nach Geißler (2011: 545) wurde die Eigenständigkeit der Grundschule unter den Nationalsozialisten 1939 aufgehoben und mit dem Volksschullehrgang zusammengelegt.

mit einer Volksschule brauchten Schüler, die nach der Grundschule die Hauptschule besuchen wollten, die Schule nicht zu wechseln, sondern konnten im gleichen Schulgebäude bleiben. Alle anderen Schüler, die auf eine Realschule oder ein Gymnasium übergehen wollten, mussten den Schulstandort wechseln. Die ersten Bundesländer, die die Volksschule abschafften und die Grundschulen zu einer eigenständigen Schulform machten, waren Bremen 1957/58 (Hinrich 1967) und 1965/66 bzw. 1966/67 Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Es könnte sein, dass im Vergleich zu den anderen westdeutschen Bundesländern die Bildungsexpansion in Realschulen und Gymnasien in diesen drei Bundesländern zu jener Zeit bereits besonders weit fortgeschritten war und immer weniger Schüler aus den verbundenen Grundschulen an die Hauptschulen wechselten, so dass die Aufrechterhaltung der Volksschule für die damaligen Bildungspolitiker nicht mehr effizient war.⁸¹ Zudem wurde mit dem Hamburger Abkommen von 1964 auch der Begriff der Hauptschule offiziell für die bisherige Volksoberstufe festgelegt, und die Hauptschule sollte aus der Tradition der Volksschule herausgelöst werden. Damit wurde auch die Hoffnung verbunden, die Hauptschule innerhalb der Sekundarstufe I aufzuwerten und den Trend der verstärkten Bildungsübergänge auf die höheren Schulformen aufzuhalten (Leschinsky 2008: 383). Im weiteren Verlauf schafften in den 1970er Jahren auch Schleswig-Holstein (1971/72), Niedersachsen (1973/74), das Saarland (1974/75) und Hamburg (1977/78) die verbundenen Grund- und Hauptschulen ab.

Aufgrund der Bildungsexpansion war in den meisten westdeutschen Bundesländern die Volksschule in ihrem Bestand gefährdet, so dass diese Schulform in fast allen Bundesländern abgeschafft wurde. Die Abschaffung der Volksschule im Zuge der Bildungsexpansion untermauert die These, dass Bildungspolitik auf Veränderungen der Bildungsentscheidungen reagiert und diese nicht umgekehrt kausal beeinflusst (Nath 2003).

Nur Bayern und Baden-Württemberg schlugen unter den westdeutschen Bundesländern einen Sonderweg ein. Bis heute existiert dort ein beträchtlicher Anteil an verbundenen Grund- und Hauptschulen fort. Die Volksschule wurde in Baden-Württemberg zwar offiziell zum Schuljahr 1976/77 abgeschafft, jedoch bedeutete dies in der schulischen Realität nicht eine vollständige Eigenständigkeit der Grundschulen. Auch im Schuljahr 2012/13 waren nahezu alle Haupt- und Werkrealschulen (Spezialform der Hauptschule in Baden-Württemberg) direkt an Grundschulen angeschlossen (MKJSBW 2013). In Bayern gab es laut Schulgesetz bis zum Schuljahr 2012/13 verbundene Grund- und Hauptschulen. Aber auch hier sind nicht alle Grundschulen mit einer Hauptschule verbunden. Im Schul-

81 Gemessen an den Abiturienten der Jahre 1965 bis 1970 hatten zumindest Hessen und Rheinland-Pfalz im Bundesländervergleich die höchsten Quoten. Auch Nordrhein-Westfalen gehörte damals zur Spitzengruppe (StBa 2014b; verschiedene Jahrgänge-a, eigene Berechnungen).

jahr 2011/12 gab es in Bayern 2104 Grundschulen, 316 verbundene Grund- und Hauptschulen/Mittelschulen und 746 reine Hauptschulen/Mittelschulen (SSB 2012). Dementsprechend lag der Anteil von verbundenen Grund- und Hauptschulen an allen Grundschulen 2011/12 bei rund 13 Prozent. Allerdings lässt sich aus den Schullisten des Landes Bayern (BSUK 2013) nicht abschließend sagen, ob nicht weitere Schulen zwar organisatorisch getrennt sind, aber dennoch im gleichen Schulgebäude sind. Die Schullisten deuten eher darauf hin, dass noch andere als die erfassten 316 Grund- und Hauptschulen/Mittelschulen die gleiche Adresse haben (BSUK 2013) und daher zumindest örtlich verbundene Grund- und Hauptschulen darstellen.

Die ostdeutschen Bundesländer haben alle nach der Wende eigenständige Grundschulen eingeführt. In zwei der ostdeutschen Bundesländer wurden jedoch Veränderungen vorgenommen, die verbundenen Grund- und Hauptschulen ähneln. In Sachsen-Anhalt besuchten ab dem Schuljahr 1997/98 bis 2002/03 alle Schüler gemeinsam die 5. und 6. Klasse der Sekundarschule. Erst nach dem Ende der 7. Klasse konnten die Schüler auf das Gymnasium überwechseln. Die anderen Schüler verblieben an der Sekundarschule, die in Sachsen-Anhalt nicht zum Abitur führt. Zwar verlängerte Sachsen-Anhalt mit dieser Reform die gemeinsame Lernzeit bis einschließlich der 6. Klasse, schuf jedoch mit der Verknüpfung von Orientierungsstufe und Sekundarschulen ein volksschulartiges Arrangement. Ein Wechsel an ein Gymnasium zog immer eine Schulstandortveränderung nach sich. Schüler aus bildungsfernen Schichten könnten sich zumindest teilweise dafür entschieden haben, die „vertraute“ Sekundarschule im gleichen Gebäude für den weiteren Schulbesuch zu wählen. Auch wenn bis zu diesem Zeitpunkt die Empfehlung für den weiteren Schulbesuch in Sachsen-Anhalt nicht bindend war (bis 2004/05, vgl. Abschnitt 4.2.1), könnten die Lehrkräfte der Orientierungsstufe, die auch an den Sekundarschulen unterrichteten, versucht haben, den Bestand einzelner Sekundarschulen zu sichern, indem sie Schülern eher eine Empfehlung für die Sekundarschule als für das Gymnasium aussprachen. Eine ähnliche Reform wurde zum Schuljahr 2006/07 in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt. Auch hier wechseln alle Schüler nach der Grundschule auf die Regionale Schule. Wie in Sachsen-Anhalt können die Schüler in Mecklenburg-Vorpommern das Gymnasium erst ab Klasse 7 besuchen. Diejenigen Schüler, die nicht auf das Gymnasium übergehen, bleiben auf der Regionalen Schule als einer Art „Volksschule“ ostdeutscher Prägung.⁸²

82 Die Verknüpfung von Orientierungsstufe und weiterführender Schule ist in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern vermutlich auf demografische Faktoren zurückzuführen, so dass zurückgehende Schülerzahlen eine Anbindung der 5. und 6. Klassen an Schulen mit mehreren Bildungsgängen erforderten. Die Rücknahme der Reform in Sachsen-Anhalt zum Schuljahr 2003/04 ging mit der Regierungsübernahme der CDU/FDP-Koalition einher.

Tab. 8: Grundschule und Orientierungsstufe in der Regel an weiterführenden Schulen, die nicht zum Abitur führen, in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		E	///				///				///	///	///		///
1950/1951	///		E	///				///				///	///	///		///
1951/1952	///		E	///				///				///	///	///		///
1952/1953				///				///				///	///	///		///
1953/1954				///				///				///	///	///		///
1954/1955				///				///				///	///	///		///
1955/1956				///				///				///	///	///		///
1956/1957				///				///					///	///		///
1957/1958				///				///					///	///		///
1958/1959				///				///					///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	Grundschule als eigenständige Schulform
	Grundschule und Orientierungsstufe an weiterführenden Schulen, die nicht zum Abitur führen
	Sonderfall
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.
E	Einheitsschule

Die Regelungen in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern sind in ihren Implikationen für die Generierung sozialer Ungleichheit zweigeteilt. Auf der einen Seite wurden (in Sachsen-Anhalt 1997/98 bis 2002/03) und werden (in Mecklenburg-Vorpommern seit 2006/07) Schüler im Anschluss an die Grundschule zwei weitere Jahre gemeinsam beschult. Eine längere gemeinsame Lernzeit könnte ungleichheitsnivellierende Ergebnisse in der Bildungsbeteiligung mit sich bringen. Auf der anderen Seite könnte der Besuch einer Schulform, die nicht zum Abitur führt, und deshalb auch keinen Wechsel nach der gemeinsamen Lernzeit zwingend nach sich zieht, größere soziale Ungleichheiten beim Übergang auf das Gymnasium mit sich bringen. Denn gerade Eltern aus sozial niedrigeren Schichten könnten seltener einen erneuten Schulwechsel nach der 7. Klasse anstreben.

4.1.6 Gesamtschulen

Mit dieser Schulform, die in der Regel den Erwerb aller Schulabschlüsse anbietet, soll eine frühe Aufteilung auf verschiedene Schulformen vermieden werden. Als Ergänzung zum dreigliedrigen Schulsystem haben Gesamtschulen zur institutionellen

Öffnung des Zugangs zur Hochschulreife beigetragen (Köller 2008). Auch „Spätzünder“ könnten es in Gesamtschulen leichter haben, doch noch einen höheren Abschluss zu erzielen, als in Schulsystemen ohne Gesamtschule. Dementsprechend gehen wir davon aus, dass das Vorhandensein von Gesamtschulen die Chancen zur Erlangung des Abiturs verbessert. Ob damit auch die Abiturchancen für bildungsferne Schichten gesteigert werden können, ist nach wie vor eine offene Frage. Die bisherige Forschung zu späteren Übergängen lässt eher vermuten, dass auch die Möglichkeit das Abitur über alternative Wege zu erwerben, eher durch bildungsnahe Schichten genutzt wird (Helbig 2012b; Hillmert und Jacob 2005). Allerdings insistieren die Autoren der in Baden-Württemberg durchgeführten TOSCA-Studie, dass alternative Wege zum Abitur, hier über die beruflichen Gymnasien, eine ungleichheitsvermindernde Wirkung haben (Köller et al. 2004c).

In einigen sozialdemokratisch regierten Bundesländern gab es in den 1960er und 1970er Jahren Bestrebungen, das dreigliedrige Schulsystem durch Gesamtschulen⁸³ als Form eines Einheitsschulsystems zu ersetzen (Köller 2008). In Reaktion auf die Diagnose der deutschen „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964) sollten die Abhängigkeit der Schulqualifikation vom sozioökonomischen Hintergrund der Familien entflochten, die Durchlässigkeit des gegliederten Schulsystems gesteigert und „Begabungsreserven“ mobilisiert werden (Gass-Bolm 2005: 343). Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates empfahl im Januar 1969 Gesamtschulen als Schulversuche einzurichten, worauf die KMK im November 1969 die Möglichkeit von Gesamtschulversuchen in allen Bundesländern beschloss (Gass-Bolm 2005: 344f.). In der Folge wurden in zahlreichen Bundesländern Gesamtschulversuche initiiert und zum Teil auch als weitere Regelschulform eingeführt. Die Gesamtschule wird entweder in integrativer oder kooperativer Form angeboten und fasst alle drei Bildungsgänge zusammen. Die integrierte Form hebt dabei die Bildungsgänge von Haupt-, Realschule und Gymnasium auf. Differenziert wird nach Jahrgangsstufen in Kursen, jedoch nicht nach Bildungsgängen. Nach Köller ist die kooperative Form lediglich eine schulorganisatorische Zusammenführung der drei Schulformen in einer Institution, so dass es angemessener erscheint von „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“ zu sprechen (Köller 2008: 438). Schulstatistisch werden die einzelnen Bildungsgänge der kooperativen Gesamtschulen den jeweiligen Schulformen zugeordnet (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) (StBa 2012b).

In unserer Datenbank haben wir als Gesamtschule nur die integrierten Gesamtschulen codiert. Da wir in unserer Datenbank allerdings keine Schulversuche aufgenommen haben, wurde für ein Bundesland erst dann eine vorhandene Gesamtschule codiert, wenn diese zu einer regulären Schulform wurde. In Tabelle 9 geben wir daher die Einführung von Gesamtschule erst dann wieder, wenn Ge-

83 In Abgrenzung von der Einheitsschule der DDR (bis zur Einführung der Polytechnischen Oberschule) wurde in den westdeutschen Bundesländern der Begriff der Gesamtschule verwendet (Führ 1998).

samtschulen nicht mehr ein Schulversuch waren, sondern als Regelschulform in den Bundesländern aufgenommen wurden.

Das erste Bundesland, das die Gesamtschule als reguläre vierte Schulform einführte, war Berlin 1972/73.⁸⁴ Wenig später folgten 1974/75 Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Ebenfalls noch in den 1970er Jahren führte Hamburg die Gesamtschule als reguläre Schulform ein (1979/80). In den 1980er Jahren folgten dann Bremen und Hessen (1981/82), Schleswig-Holstein (1982/83), sowie das Saarland und Rheinland-Pfalz (1984/85). Seit den 1970er Jahren verzichteten die sozialdemokratisch geführten Bundesländer aber darauf, die Gesamtschule weiter umfassend durchzusetzen (zu Niedersachsen siehe Herrlitz 2013). Zum einen wurde die Expansion von Gesamtschulen in Bundesländern wie Hessen Ende der 1970er zu vorherrschenden Wahlkampfthemen und bescherten den Sozialdemokraten „empfindliche politische Niederlage[n]“ (Köller 2008: 442). Zum anderen verhinderten zurückgehende Grundschülerzahlen die schnelle Expansion der Gesamtschulen Ende der 1970er Jahre. Die Errichtung von Gesamtschulen bedeutete in den 1970er Jahren immer, dass Gesamtschulen in neuen Schulgebäuden gegründet wurden und sie nicht in Schulgebäuden an bisherigen Schulstandorten des dreigliedrigen Systems entstanden. Eine Expansion der Gesamtschulen wurde jedoch Ende der 1970er und Anfang der 1980er Jahre in den Flächenstaaten durch den demografischen Wandel gebremst, denn Ende der 1970er Jahre zeichnete sich ein deutlicher Rückgang von Grundschülern ab (Baumert et al. 2008; Baumert und Raschert 1978).

Nach einem „pädagogischen Glaubenskrieg“ (Köller 2008: 443) um die Gesamtschule in den 1970er Jahren⁸⁵ wurden deren Abschlüsse in einer Vereinbarung der Kultusminister 1982 bundesweit wechselseitig anerkannt (Gass-Bolm 2005: 349) – jedoch mussten sich hierfür die Abschlüsse der Gesamtschule an denen des dreigliedrigen Schulsystems orientieren. In Baden-Württemberg und Bayern kam die Gesamtschule nie über vereinzelte Versuchsschulen hinaus und wurde daher auch nicht als Regelschulform eingeführt.

Die Bremer Gesamtschule (bis zur Oberschulreform zum Schuljahr 2009/10) unterschied sich lange Jahre von den Gesamtschulen in allen anderen Bundesländern. Die Gesamtschule in Bremen hatte bis 2009/10 keine gymnasiale Oberstufe, da diese an den sogenannten Schulzentren Sekundarstufe II⁸⁶ angeboten wurde. Schüler, die das Abitur ablegen wollten, mussten entweder zur Oberstufe auf ein Gymnasium wechseln oder in Schulzentren. Dieser spezifische Fall zieht eine zentrale Frage nach sich: Können Schulen überhaupt als Gesamtschule bezeichnet werden, wenn

84 Abweichend davon gab es bereits wie erwähnt in Berlin bis zum Schuljahr 1951/52 die Einheitschule, die alle Bildungsgänge in einer Schule vereinte.

85 Die Einführung von Gesamtschulen zog zahlreiche Begleituntersuchungen nach sich (für einen Überblick siehe Hanisch 1990).

86 Die Schulzentren Sekundarstufe II führten in den Klassen 11 bis 13 die Zweige gymnasiale Oberstufe und berufliche Schule.

sie keine gymnasiale Oberstufe haben, oder müssten sie dann nicht eigentlich unter Schulen mit mehreren Bildungsgängen gefasst werden? Schulstatistisch werden Schulen als Schulen mit mehreren Bildungsgängen bezeichnet, wenn sie nur die Bildungsgänge von Haupt- und Realschulen anbieten (KMK 2011b). Das Spezifikum von Gesamtschulen im Unterschied zu Schularten mit mehreren Bildungsgängen ist, dass sie nicht nur auf den Haupt- und Realschulabschluss vorbereiten, sondern auch auf das Abitur (Köller 2008). Schulstatistisch werden daher Schulen, die alle drei Bildungsgänge anbieten, auch unter der Kategorie Gesamtschulen gefasst (KMK 2011b). Auch wenn die Gesamtschulen in Bremen bis zu ihrer Umwandlung in die Oberschulen (Schuljahr 2010/11, siehe hierzu auch Hartong und Nikolai i.E.) keine gymnasiale Oberstufe hatten, bereiteten sie in der Sekundarstufe I auf den gymnasialen Bildungsgang vor. Dies dürfte der Grund gewesen sein, warum sie schulstatistisch auch zu den Gesamtschulen zählten. Auch nach ihrer Fusion mit Haupt- und Realschulen zu Oberschulen in Bremen werden Oberschulen zu Gesamtschulen gerechnet, auch wenn sie keine gymnasiale Oberstufe haben. Auch in Berlin werden die integrierten Sekundarschulen ohne eine gymnasiale Oberstufe schulstatistisch zu Gesamtschulen gezählt. Gleiches gilt auch für die in den 2000er Jahren eingeführten Gemeinschaftsschulen in anderen Bundesländern, an die auch nicht immer eine gymnasiale Oberstufe anschließt. Offen bleibt für Bremen, ob Gesamtschüler dort ähnlich häufig das Abitur absolvierten wie Gesamtschüler in anderen Bundesländern, auch wenn Bremer Gesamtschüler vor der Oberschulreform 2010/11 den Schulstandort wechseln mussten, um ihr Abitur an einem Gymnasium oder einem Schulzentrum zu erlangen.

Von den ostdeutschen Bundesländern nahm Brandenburg 1991/92 die Gesamtschule als Regelschulform auf. Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen (allerdings erst 1993/94) führten die Gesamtschule ebenfalls ein, jedoch mit der Maßgabe, dass die anderen allgemeinbildenden Schulformen durch Gesamtschulgründungen nicht in ihrem Bestand gefährdet werden dürfen. Dies stellt zwar eine rechtliche Einschränkung dar, ist aus unserer Sicht jedoch nicht auf demselben Niveau anzusiedeln wie Gesamtschulen als Schulversuche. Zudem spielten die Gesamtschulen in Mecklenburg-Vorpommern aus statistischer Sicht von Beginn an keine marginale Rolle. Sachsen-Anhalt führte die Gesamtschulen als Regelschulform erst zum Schuljahr 1997/98 ein. Unter den ostdeutschen Bundesländern gibt es bis heute einzig in Sachsen keine Gesamtschule als reguläre Schulform.

Im Vorfeld der Verhandlungen zum ersten Schulgesetz hätte es in Brandenburg fast ein zweigliedriges Schulsystem aus Gesamtschulen und Gymnasien gegeben. Im Gegensatz zu allen anderen ostdeutschen Bundesländern konnten die Sozialdemokraten die erste Landtagswahl nach der Wiedervereinigung am 14.10.1990 für sich gewinnen und bildeten eine Koalition mit Bündnis 90⁸⁷ und der FDP.

87 Der Zusammenschluss mit den Grünen zum Bündnis 90/Die Grünen erfolgte in Brandenburg erst 1993.

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

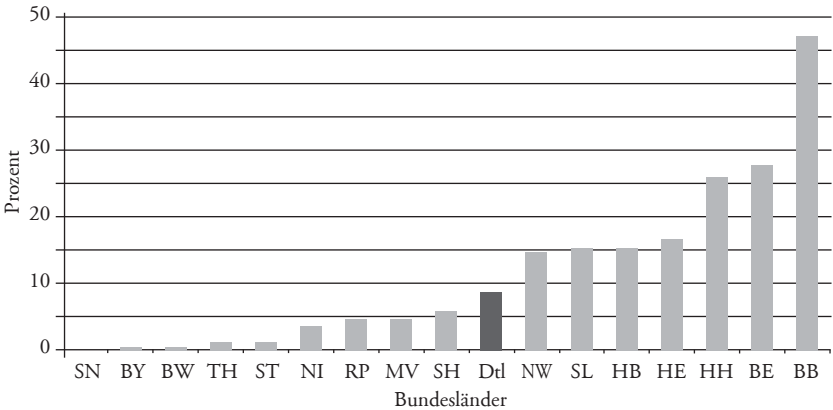
Keine Gesamtschulen als Regelschulform vorhanden

Gesamtschulen als Regelschulform vorhanden

///

Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

Im Bundesdurchschnitt besuchten 2002/03 (vor den Strukturreformen der Gesamtschulen in den Stadtstaaten und Brandenburg) knapp neun Prozent aller Achtklässler in Deutschland eine integrierte Gesamtschule (Abbildung 4). Zwischen den Bundesländern variierten die Anteile jedoch beträchtlich. So verzeichnete Brandenburg im Schuljahr 2002/03 mit 47 Prozent den höchsten Gesamtschüleranteil. In den beiden Stadtstaaten Hamburg und Berlin besuchten rund ein Viertel der Achtklässler eine Gesamtschule. Obwohl Thüringen und Sachsen-Anhalt auch die Gesamtschulen als Regelschulform verankert haben, besuchte hier nur rund ein Prozent der Achtklässler diese Schulform.⁸⁸ Bei diesem statistischen Vergleich ist zu beachten, dass es nicht an allen Gesamtschulen auch gymnasiale Oberstufen gibt. Dies trifft sowohl auf Brandenburg als auch auf Bremen zu (siehe auch Abschnitt 4.1.6 und 4.1.8).



Anmerkung: ohne Freie Waldorfschulen, Abendhauptschulen und Abendrealschulen.
Quelle: StBa (2014b, eigene Berechnungen).

Abb. 4: Anteil integrierter Gesamtschüler in Klasse 8 an allen Achtklässlern im Schuljahr 2002/03

88 Einen Aufschluss darüber, wie stark sich der Gesamtschüleranteil (zusammen mit Freien Waldorfschulen) in den Bundesländern verändert hat, bietet Abschnitt 4.1.9.

Als eine Variante der Gesamtschule haben einzelne Bundesländer in den letzten Jahren Gemeinschaftsschulen eingeführt, wobei bislang noch kein einheitliches Verständnis des Begriffs der Gemeinschaftsschule entstanden ist (Wiechmann 2009). Als Regelschulform wurde sie bislang in Schleswig-Holstein neben Gymnasium und Regionalschule zum Schuljahr 2009/10 eingeführt und ersetzt die bestehenden Gesamtschulen (Wiechmann 2011b). Ab dem Schuljahr 2014/15 werden die Regionalschulen in Schleswig-Holstein zu Gemeinschaftsschulen umgewandelt. Zum Schuljahr 2012/13 ersetzt die Gemeinschaftsschule nach einer Verfassungsänderung 2011 im Saarland mit Einrichtung der 5. Klasse nach und nach die Gesamtschule und Erweiterte Realschule (spätestens zum Schuljahr 2016/17)⁸⁹ (Toscani 2012). Neben dem Gymnasium wird im Saarland 2016/17 wie auch in Schleswig-Holstein dann nur noch die Gemeinschaftsschule als zweite Schulform bestehen.

Als Schulversuche wurden Gemeinschaftsschulen bislang in Berlin 2008/09, Thüringen 2010/11, Nordrhein-Westfalen 2011/12⁹⁰, Baden-Württemberg 2012/13 und Sachsen-Anhalt 2013/14 eingeführt. Gemeinschaftsschulen können in Berlin, Thüringen und Baden-Württemberg dabei nicht nur die Klassen 5 bzw. 7 bis 10, sondern auch die Primarstufe und die Sekundarstufe II umfassen und können damit ein gemeinsames Lernen von Klasse 1 bis 12 bzw. 13 anbieten. Sachsen ermöglichte ab 2006/07 Gemeinschaftsschulen in Modellversuchen, schaffte diese jedoch nach einem Regierungswechsel⁹¹ zum Schuljahr 2013/14 wieder ab (Waldrich 2012).

Kaum eine andere institutionelle Veränderung (mit Ausnahme der Grundschulzeit) hat solche bildungspolitischen und pädagogischen Diskussionen ausgelöst wie die Gesamtschule (Köller 2008: 437). Während in anderen europäischen Ländern Gesamtschulen die gegliederten Schulsysteme nach dem 2. Weltkrieg ersetzten (Leschinsky und Mayer 1999), etablierten sich Gesamtschulen in den Bundesländern nicht als programmatische Alternative, sondern sind lediglich als eine Erweiterung anzusehen (Furck 1998b; Köller 2008; Oelkers 2006b,a; Tillmann 1989; Wenzler 2003). So wurde die Gesamtschule in vielen Bundesländern als vierte Regelschulform und damit als zusätzliches Angebot im gegliederten Schulsystem eingeführt. Auch wenn nationale und internationale Schülerleistungsstudien zeigen, dass Schüler an Gesamtschulen nicht unbedingt besser abschneiden als Schüler in gegliederten Schulsystemen, bescheinigen im historischen Rückblick jedoch auch Kritiker der Gesamtschule eine innovative Kraft, die entscheidende Impulse für die Mo-

89 Die Verfassungsänderung wurde dabei von der damals amtierenden Jamaika-Koalition und den Linken getragen, während die SPD dagegen stimmte (Saarbrücker Zeitung 2011).

90 Das Vorhaben, die Gemeinschaftsschule in Nordrhein-Westfalen als Regelschulform zu etablieren, nahm die Minderheitenregierung von SPD und Bündnis 90/Grünen nach erbittertem Streit mit CDU und Lehrerverbänden zurück (Waldrich 2012).

91 Wechsel von einer Großen Koalition zu einer CDU/FDP-Koalition.

dernisierung des dreigliedrigen Schulsystems gab (Köller 2008: 437). Zudem sind mit Gesamtschulen, sofern sie eine gymnasiale Oberstufe haben, auch die Wege zum Abitur flexibler geworden und sind diese nicht mehr allein an das Gymnasium gebunden. Anders als die umstrittenen Gesamtschulinitiativen der 1970er Jahre wird mit den Gemeinschaftsschulen von Seiten der Bildungspolitik nicht der Anspruch erhoben, das Gymnasium abzuschaffen. Vielmehr soll mit dem Abitur nach 13 Jahren eine gleichwertige Alternative zum gymnasialen Bildungsgang geschaffen werden. Ob die Gemeinschaftsschulen dabei das Potenzial einer Erfolgsgeschichte haben, bleibt eine offene Frage. Die Gemeinschaftsschule ist dabei jedoch anschlussfähig an eine derzeitige grundlegende Transformation des deutschen Schulsystems – die Neuordnung der Sekundarstufe nach einem zweigliedrigen Modell (Edelstein und Nikolai 2013; Neumann et al. 2013).

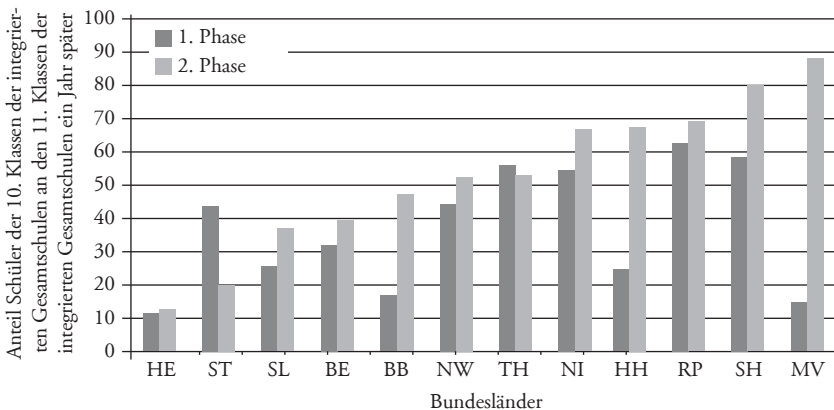
Gesamtschulen als alternativer Weg zum Abitur?

Die Frage bleibt offen, inwieweit die Gesamtschule überhaupt einen „alternativen Weg“ zum Abitur darstellt, konkret in welchem Maße Schüler der 10. Klasse auf Gesamtschulen auch den Weg in die gymnasiale Oberstufe der Gesamtschulen gehen? Hierfür haben wir in Abbildung 5 dargestellt, wie viel Prozent der Elftklässler gemessen an Zehntklässlern sich ein Jahr zuvor noch auf der Gesamtschule befanden. Beispielsweise haben wir für das Schuljahr 2004/05 die Elftklässler in Relation zu den Zehntklässlern des Schuljahres 2003/04 gesetzt. Die Darstellung haben wir für jedes Bundesland jeweils in zwei Phasen untergliedert. Dabei haben wir jedoch nicht aufeinanderfolgende Jahre verwendet, sondern sind auf prononcierte Veränderungen in den Quoten eingegangen (Ausführungen hierzu werden unter Abbildung 2 festgehalten). Teilweise stehen diese im Zusammenhang mit schulstrukturellen Regelungen, auf die wir noch eingehen werden.

Es zeigt sich zunächst für die erste Phase (Ende der 1990er und Anfang der 2000er bis Mitte der 2000er Jahre), dass in Hessen, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern die Übergangsquoten in die 11. Klassen an Gesamtschulen mit unter 20 Prozent am niedrigsten waren. Vor allem Brandenburg und Hessen gehörten damals zu jenen Bundesländern mit einem besonders ausgeprägten Gesamtschulsektor. Im Gegensatz dazu lagen die Übergangsquoten in Thüringen (sehr kleiner Gesamtschulsektor), Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein (jeweils relativ kleiner Gesamtschulsektor) bei über 50 Prozent. Zur zweiten Phase (seit Mitte der 2000er Jahre) stiegen die Übergangsquoten in fast allen Bundesländern deutlich an. Ausnahmen waren hierbei Sachsen-Anhalt, wo es zu einem deutlichen Rückgang kam, sowie Hessen und Thüringen, bei denen keine Veränderung festzustellen war. Besonders stark stiegen die Übergangsquoten in Schleswig-Holstein (um 22 Prozentpunkte), Brandenburg (30 Prozentpunkte), Hamburg (42 Prozentpunkte) und Mecklenburg-Vorpommern (71 Prozentpunkte) an. In Bezug auf Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern ist dabei

festzuhalten, dass die steigenden Übergangsquoten mit einer starken Schrumpfung des Gesamtschulsektors einhergingen. In Brandenburg auf 23,7 Prozent und in Mecklenburg-Vorpommern auf 30,5 Prozent der Ursprungsgröße (jeweils Schülerzahlen 10. Klasse 2009 im Vergleich zu 2007). Zumindest für Brandenburg ist festzuhalten, dass mit der Einführung der Oberschule die Gesamtschulen ohne eine gymnasiale Oberstufe in Oberschulen (2005/06) umgewandelt wurden (zum Teil mit Realschulen fusionierten, die als Schulform abgeschafft wurden) und damit nur noch die Gesamtschulen mit einer gymnasialen Oberstufe als Gesamtschulen erfasst wurden. Dies erklärt den Anstieg der Übergangsquoten in die gymnasialen Oberstufen der Gesamtschulen.

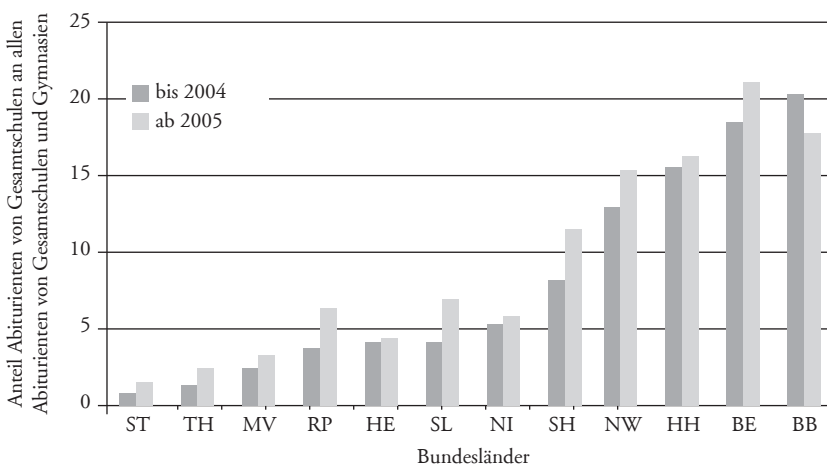
In Hamburg und Schleswig-Holstein stehen die Zahlen in einem engen zeitlichen Bezug zur Einführung der Stadtteilschule (Hamburg) und Gemeinschaftsschule (Schleswig-Holstein). In den höheren Übergangsquoten finden sich hier wohl nun auch Schüler, die sich vor den Reformen auf Realschulen oder verbundenen Haupt- und Realschulen befanden und die vermutlich im alten Schulsystem mit Realschulabschluss auf das Gymnasium gewechselt wären. Da auf der Stadtteilschule und der Gemeinschaftsschule ebenfalls gymnasiale Oberstufen angeboten werden, müssen Schüler nun nicht mehr auf das Gymnasium wechseln, um das Abitur zu erlangen. In der Folge stiegen die Übergangsquoten auf der Gesamtschule in diesen beiden Bundesländern.



Quelle: StBa (2014b). Anmerkungen: Daten sind kumuliert über die Jahrgänge 1998/99 (10. Klasse) bis 2011/12 (11. Klasse) nach Bundesländern. Die erste Phase geht in Rheinland-Pfalz bis 2002, in Hessen, dem Saarland, Nordrhein-Westfalen und Thüringen bis 2003, in Sachsen-Anhalt, Niedersachsen und Berlin bis 2004, in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern bis 2006, in Hamburg bis 2007 und in Brandenburg bis 2008. Die zweite Phase beginnt in den genannten Bundesländern jeweils direkt im Anschluss. Für Bremen sind keine Zahlen vorhanden, da die Gesamtschulen hier keine gymnasiale Oberstufe hatten. Die Bundesländer, die keine Gesamtschule als reguläre Schulform hatten (Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen), wurden ebenfalls nicht ausgewiesen.

Abb. 5: Anteil der Gesamtschüler der 11. Klassen an den Zehntklässlern ein Jahr zuvor

Insgesamt ist festzuhalten, dass die höchstens Übergangsquoten in die Sekundarstufe II in jenen Bundesländern festzustellen sind, die einen schwach ausgebauten Gesamtschulsektor haben. In diesen Bundesländern nimmt die Gesamtschule eher die Funktion eines „Ersatzgymnasiums“ an. Allerdings ist es jüngst in fast allen Bundesländern (außer Sachsen-Anhalt und Hessen) zu einer Erhöhung der Übergangsquoten in die Sekundarstufe II der Gesamtschulen gekommen. Ob diese Entwicklung im Zusammenhang mit der Umstellung von G9- auf G8-Gymnasien steht, kann an dieser Stelle nicht (abschließend) beantwortet werden. So könnten viele Eltern und Schüler, die ein Abitur anstreben, jedoch vor einer achtjährigen Gymnasialzeit zurückschrecken, sich bewusst für Gesamtschulen entschieden haben, die das Abitur nach 13 Jahren anbietet.



Quelle: StBa (2014b). Anmerkungen: Daten sind kumuliert für die Absolventenjahrgänge 1997 bis 2011 nach Bundesländern. Für Bremen sind keine Zahlen vorhanden, da die Gesamtschulen hier keine gymnasiale Oberstufe hatten. Daten sind jeweils ohne doppelte Abiturjahrgänge. Die Bundesländer, die keine Gesamtschule als reguläre Schulform hatten (Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen), wurden ebenfalls nicht ausgewiesen.

Abb. 6: Anteil von Gesamtschulabsolventen mit allgemeiner Hochschulreife an allen Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an Gesamtschulen und Gymnasien

Das Bild zu den Übergangsquoten ist allerdings unvollständig, wenn nicht das Gesamtniveau von Schülern mit allgemeiner Hochschulreife an Gesamtschulen an allen Gesamtschulen und Gymnasien betrachtet wird. Zwischen 1997 und 2004 sowie zwischen 2005 und 2011 hatten Brandenburg, Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen im Bundesländervergleich die höchsten Anteile (Abbildung 6). Insgesamt ist der Anteil der Gesamtschüler unter den Abiturienten in den Bundesländern in den 2000er Jahren angestiegen, am stärksten dabei in Schleswig-Holstein. Einzige Ausnahme ist jedoch Brandenburg und das obwohl

die Übergangsquoten auf den Gesamtschulen deutlich angestiegen sind. Sicherlich ist die Umstellung von einem großen Gesamtschulsektor zu einem System aus Gesamtschulen und Oberschulen (ohne gymnasiale Oberstufe) Kennzeichen eines betriebswirtschaftlich effizienteren Schulsystems (vor allem in einem Flächenland), was nicht zuletzt die stark gestiegenen Übergangsquoten der Gesamtschüler in die Sekundarstufe II zeigen. Für die Abiturientenquoten in Brandenburg könnten sich daraus insgesamt jedoch negative Effekte ableiten.

4.1.7 Schulen mit mehreren Bildungsgängen

Seit den 1990er Jahren haben sich in vielen Bundesländern neue Sekundarschulformen herausgebildet. Dabei zeichnet sich trotz unterschiedlicher Varianten die Tendenz zur Herausbildung einer zweigliedrigen Schulstruktur und der Verzicht auf die Hauptschule als eigenständige Schulform ab (Edelstein und Nikolai 2013; Liegmann und Bouß 2012; Neumann et al. 2013; Tillmann 2012). In der Schulstatistik werden Schulen, die Haupt- und Realschulbildungsgänge vereinen, als „Schulen mit mehreren Bildungsgängen“ bezeichnet. Neu etablierte Schulformen, die nicht nur die Haupt- und Realschulen umfassen, sondern auch eine gymnasiale Oberstufe anbieten, fallen dagegen in der Schulstatistik unter die Kategorie „Gesamtschulen“. Wenn wir von zweigliedrigen Schulsystemen sprechen, so bezeichnen wir damit Schulsysteme, die neben dem Gymnasium entweder nur noch eine weitere Schulform anbieten oder neben diesen beiden noch eine Gesamtschule führen. Zwei unterschiedliche Modelle von Zweigliedrigkeit stehen sich dabei gegenüber: Im horizontalen Modell der Zweigliedrigkeit vereint die „zweite Säule“ alle Bildungsgänge und bietet neben dem Gymnasium ebenfalls die Möglichkeit zum Abiturerwerb. Im vertikalen Modell der Zweigliedrigkeit können Schüler das Abitur nur nach Wechsel an ein Gymnasium erlangen (wenn auch nicht an allen Schulstandorten) (Edelstein und Nikolai 2013).

Die Motive für die Einführung zweigliedriger Schulsysteme sind vielfältig (Edelstein und Nikolai 2013; Hartong und Nikolai i.E.; Neumann et al. 2013; Nikolai i.E.-b,a). Während in den schulstrukturellen Entscheidungen der ostdeutschen Bundesländer nach der Wiedervereinigung Kontinuitäten zum DDR-Schulsystem eine starke Rolle spielten, lassen sich die Reformprozesse in den westdeutschen Bundesländern in den 2000er Jahren auf demografische Faktoren, Veränderungen im Schulwahlverhalten sowie die Debatte um Chancengleichheit zurückführen. Von Below (2002) geht davon aus, dass in kombinierten Haupt- und Realschulen „Spätzünder“ bessere Aufstiegsmöglichkeiten haben. Möglich ist aber auch, dass die Einführung von Schulen mit mehreren Bildungsgängen die soziale Zusammensetzung im Vergleich zu den vorherigen Realschulen verschlechtert und spätere Aufstiege seltener als in Schulsystemen mit Realschulen erfolgen. Die ersten Bundesländer, die ein zweigliedriges Schulsystem einführten, waren Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt direkt nach der Wiedervereinigung

(Edelstein und Nikolai 2013; Fuchs 1997). Da erst nach der Wiedervereinigung 1990 zweigliedrige Schulsysteme etabliert wurden, haben wir die Veränderungen dieses Indikators in Tabelle 11 auch erst ab dem Schuljahr 1991/92 aufgenommen. Unter den ostdeutschen Ländern beschränkten Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern – anders als Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen – zunächst andere Wege, etablierten jedoch 2005/06 (Brandenburg)⁹² und 2006/07 (Mecklenburg-Vorpommern)⁹³ auch zweigliedrige Schulstrukturen. Der starke Geburtenrückgang und zurückgehende Schülerzahlen erforderten in den 1990er Jahren weitere Restrukturierungen und eine Konzentrierung der regionalen Standorte, die letztlich auch in Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern zu einer Integration der Schulformen führten (Bartl und Sackmann 2014; Budde 2007; Budde und Hanßen 2005; Weishaupt 2009a,b).⁹⁴ Alle ostdeutschen Bundesländer zeichnen sich dabei durch vertikale Modelle der Zweigliedrigkeit aus, wonach Schüler das Abitur nur nach einem Wechsel in eine gymnasiale Oberstufe ablegen können. Brandenburg stellt diesbezüglich einen gewissen Sonderfall dar, da es hier einen sehr großen Gesamtschulanteil gab. Somit war es hier auch für viele Schüler möglich das Abitur abzulegen, die eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe und nicht das Gymnasium besuchten.

Als erstes westdeutsches Bundesland führte das Saarland 1997/98 ein zweigliedriges Schulsystem ein. Es folgten Bremen 2004/05⁹⁵ und schließlich Berlin, Hamburg und Rheinland-Pfalz 2009/10. Nicht enthalten in unserer Untersuchungsperiode ist Schleswig-Holstein, das zum Schuljahr 2010/11 Haupt- und Realschulen auflöste und neben Gymnasium und Gemeinschaftsschule nur noch die Regionalschule anbot (siehe auch Wiechmann 2011a,b). Zum Schuljahr 2014/15 wandelte Schleswig-Holstein die Regionalschulen zu Gemeinschaftsschulen um, die an vielen Standorten mit einer Oberstufe auch zur Hochschulreife führen. Schleswig-Holstein hat wie die Stadtstaaten und das Saarland nur noch zwei Sekundarschulformen: das Gymnasium und die Gemeinschaftsschulen. Das Saarland hat mittlerweile das Modell der horizontalen Zweigliedrigkeit etabliert. Die seit dem Schuljahr

92 Zum Schuljahr 2005/06 wurden in Brandenburg Realschulen und Gesamtschulen ohne eine gymnasiale Oberstufe zur Oberschule fusioniert.

93 Zum Schuljahr 2006/07 wurden in Mecklenburg-Vorpommern Haupt- und Realschulen zur Regionalen Schule zusammengefasst.

94 Mecklenburg-Vorpommern verlor zwischen 1995/96 und 2012/13 mehr als die Hälfte aller Schüler in der Sekundarstufe I (7. Klasse) (- 58,1 %). Ähnlich hoch ist der Rückgang in Brandenburg (- 45,5 %), Sachsen (- 49,8 %), Sachsen-Anhalt (- 54,7 %) und Thüringen (- 53,7 %) (StBa 2014b). Im Hinblick auf kreisspezifische Entwicklungen siehe Helbig und Schmolke (Helbig und Schmolke i.E.).

95 Bremens Integration der Schulformen begann bereits Mitte der 2000er Jahre. Zum Schuljahr 2004/05 konnten Fünftklässler nur noch die Sekundarschule besuchen. Die noch bestehenden Haupt- und Realschulen nahmen ab 2004/05 keine Schüler mehr auf und liefen langsam aus. Die 2010/11 eingeführte Oberschule fasste dann die Sekundar- und Gesamtschulen zusammen (Hartong und Nikolai i.E.).

2012/13 eingeführte Gemeinschaftsschule soll nach und nach die Erweiterte Realschule und Gesamtschule ersetzen, so dass zum Schuljahr 2016/17 das Abitur sowohl am Gymnasium als auch an der saarländischen Gemeinschaftsschule möglich ist. Während die Umstellung in Bremen, Berlin und Hamburg vorrangig auf ein verändertes Schulwahlverhalten – weg von der Hauptschule – zurückzuführen ist (Edelstein und Nikolai 2013), hatten die Umstrukturierungen in Rheinland-Pfalz, dem Saarland und in Schleswig-Holstein zu einem zweigliedrigen Schulsystem eher allgemeine demografische Gründe gehabt. Parallel zum Trend weg von den Hauptschulen verringerten sich auch die Schülerzahlen. Dadurch war die Hauptschule vor allem in ländlichen Gebieten kaum noch aufrecht zu erhalten.⁹⁶

Zum Schuljahr 2014/15 haben elf von 16 Bundesländern ein zweigliedriges Schulsystem.⁹⁷ Tabelle 10 gibt die Modelle der Zweigliedrigkeit, die unterschiedlichen Bezeichnungen der zweiten nichtgymnasialen Schulform in den Bundesländern und die Existenz von Gesamtschulen wieder.

Tab. 10: Modelle von Zweigliedrigkeit in den Bundesländern (Stand Schuljahr 2014/15)

Modell der Zweigliedrigkeit	Bundesland	Bezeichnung der nichtgymnasialen Schulform und Existenz von Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschulen als Regelschulform
vertikale Zweigliedrigkeit	Sachsen	Oberschule (bis Schuljahr 2012/13 Mittelschule)
	Brandenburg	Oberschule + Gesamtschule
	Mecklenburg-Vorpommern	Regionale Schule + Gesamtschule
	Rheinland-Pfalz	Realschule plus + Gesamtschule
	Sachsen-Anhalt	Sekundarschule + Gesamtschule/Gemeinschaftsschule
	Thüringen	Regelschule + Gesamtschule/Gemeinschaftsschule
horizontale Zweigliedrigkeit	Berlin	Integrierte Sekundarschule
	Bremen	Oberschule
	Hamburg	Stadtteilschule
	Saarland	Gemeinschaftsschule (bis 2011/12 Erweiterte Realschule und Gesamtschule)
	Schleswig-Holstein	Gemeinschaftsschule (bis 2013/14 Regionalschulen und Gemeinschaftsschulen)

Quelle: Eigene Darstellung. Anmerkung: In Berlin gibt es Gemeinschaftsschulen als Modellversuche.

⁹⁶ Zwischen 1995 und 2012 verzeichnete das Saarland einen Schülerrückgang um 20 Prozent und Rheinland-Pfalz um acht Prozent. Prognosen für Schleswig-Holstein weisen auf einen absehbaren Schülerzahlenrückgang hin (Rösner 2008).

⁹⁷ Auch in Analysen der Wahlprogramme von CDU und SPD zeichnet sich eine stärkere Befürwortung eines Zwei-Wege-Modells im Sekundarschulwesen ab (Nikolai und Rothe 2013).

Die Stadtstaaten, das Saarland und Schleswig-Holstein zeichnen sich allesamt durch horizontale Modelle der Zweigliedrigkeit aus. Neben dem Gymnasium bietet die zweite Schulform hier ebenfalls die Möglichkeit des Abiturerwerbs (vgl. Abschnitt 4.1.8). Eine vertikale Zweigliedrigkeit haben die ostdeutschen Bundesländer und Rheinland-Pfalz.⁹⁸

Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ermöglichen zwar Schulträgern Haupt- und Realschulen mit mehreren Bildungsgängen einzuführen, halten jedoch am hierarchisch gegliederten System fest. Bayern hingegen ist das einzige Land, welches bisher keine Veränderungen seiner Schulstruktur vorgenommen hat, auch wenn einige „Mittelschulen“ (ehemalige Hauptschulen) in Bayern als Schularten mit mehreren Bildungsgängen gewertet werden könnten.

Tab. 11: Schulen mit mehreren Bildungsgängen als einzige Schulform neben dem Gymnasium und Gesamtschule in den deutschen Bundesländern 1991/92 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

Keine Zweigliedrigkeit
 Zweigliedrigkeit

98 Eine Übersicht aller allgemeinbildenden Schulformen in den deutschen Bundesländern befindet sich in Tabelle A 3 im Anhang. In Tabelle A 4 im Anhang sind zudem die Schulabschlüsse angegeben, die an diesen Schulen erworben werden können.

Trotz einer Tendenz zur Zweigliedrigkeit bleibt festzuhalten, dass Schulformintegrationen vor allem in den bevölkerungsarmen Bundesländern durchgeführt wurden. Der Anteil der Schüler in Deutschland, die in einem Bundesland mit zweigliedrigem Schulsystem 2011 beschult wurden, lag gerade einmal bei 24,7 Prozent (StBa 2012b, eigene Berechnungen). Der Großteil der Schüler absolviert seine Schulzeit nach wie vor in einem mindestens dreigliedrigen Schulsystem. Doch auch die Bundesländer, die kein zweigliedriges System haben, dürften Prognosen zufolge ein dreigliedriges Schulsystem aufgrund demografischer Entwicklungen nicht mehr flächendeckend aufrecht erhalten können (Bargel und Bargel 2010).

4.1.8 Abitur an allen Schulformen möglich

Mit diesem Indikator bilden wir ab, ob das Abitur (allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife) an allen Schulen des Sekundarschulsystems erworben werden kann (außer Förderschulen). Aus bildungssoziologischer Perspektive gehen wir davon aus, dass die Möglichkeit, das Abitur neben dem Gymnasium auch an anderen Schulformen erwerben zu können, die Bildungschancen für bildungsferne Schichten positiv beeinflussen sollte. Da bis zum Ende unseres Untersuchungszeitraums 2009/10 allein Berlin und Hamburg im Schuljahr 2009/10 es ermöglichten, das Abitur an allen Schulformen abzulegen, haben wir auf eine Darstellung in Tabellenform verzichtet. Da jedoch seit dem Ende unserer Untersuchungsperiode einzelne Bundesländer ein Schulsystem etabliert haben, in dem das Abitur nun an allen Schulformen erworben werden kann, wollen wir im Folgenden die jüngsten Entwicklungen darstellen.

Mit dem Abitur erwerben Schüler formal die Zugangsberechtigung zu allen existierenden Studienfächern an Hoch- und Fachhochschulen. Zwar wurden in den letzten Jahren die universitären Zugänge für beruflich Qualifizierte erleichtert (Nikolai und Ebner 2012; Ulbricht 2012), jedoch nimmt das Abitur nach wie vor eine Schlüsselstellung für den Hochschulzugang ein. Die starke Stellung des Gymnasiums in der deutschen Schulgeschichte ist vor allem darauf zurückzuführen, dass das Gymnasium lange Zeit den Königsweg zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife darstellte (Trautwein und Neumann 2008). Durch die Einführung von beruflichen Gymnasien⁹⁹ und gymnasialen Oberstufen an Gesamtschulen etablierten sich jedoch alternative Wege zur Hochschule und ermöglichten auch Jugendlichen, die nicht auf das Gymnasium übergegangen sind, den Erwerb der Hochschulreife. Durch diese Öffnung wurde die Übergangsentscheidung von der Grundschule zu den Sekundarschulformen zwar formal entlastet (Köller et al. 2004a: 680), doch nach wie vor erhalten nur rund 22 Prozent aller Abiturienten ihre universitäre Zugangsberechtigung nicht an einem Gymnasium (StBa 2012b; a, eigene Berechnungen).

⁹⁹ Besonders in Baden-Württemberg wurden berufliche Gymnasien ausgebaut, die dazu führen, dass dort rund ein Drittel aller fachgebundenen und allgemeinen Hochschulreifen an beruflichen Gymnasien erworben werden (Köller et al. 2004a: 681).

Die Wege zur Hochschulreife sind in den 2000er Jahren jedoch noch variabler geworden. Einige der Bundesländer haben ihre dreigliedrigen zu zweigliedrigen Schulsystemen umgewandelt und ermöglichen nun, dass das Abitur an allen allgemeinbildenden Schularten erworben werden kann (mit Ausnahme der Förderschulen). Seit dem Schuljahr 2009/10 können Schüler in Hamburg und Berlin das Abitur nicht nur am Gymnasium, sondern auch in der zweiten Säule des Schulsystems (Berlin: Integrierte Sekundarschule; Hamburg: Stadtteilschule) ablegen, die aus der Zusammenführung von Haupt-, Real- und Gesamtschulen entstand. Bremen folgt mit der Oberschule beginnend mit dem Schuljahr 2010/11.¹⁰⁰ Dabei ist jedoch anzumerken, dass zumindest in Bremen und Berlin nicht in allen Schulen eine eigene gymnasiale Oberstufe angeboten wird, diese jedoch eng mit gymnasialen Oberstufen anderer Schulen kooperieren. Dass dies teilweise zu nicht intendierten Effekten führen kann, zeigt eine Studie für Berlin (Drope und Jurczok 2013): Die soziale Strukturierung und die Strukturierung der Schüler nach Leistung läuft nun nicht mehr entlang Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Mehrheitlich entstanden in Berlin aus den Gesamtschulen jene integrierten Sekundarschulen, die eine eigenständige gymnasiale Oberstufe haben. Dagegen wurden aus ehemaligen Hauptschulen häufiger integrierte Sekundarschulen ohne eine eigenständige gymnasiale Oberstufe. Prinzipiell besteht damit teilweise das alte Schulsystem fort, bei dem ehemalige Gesamtschulen für bildungsnahe Eltern attraktiver erscheinen. Dies deutet nun eher in die Richtung, dass die Unterschiede entlang der neuen Trennlinie Gymnasium, Sekundarschule mit gymnasialer Oberstufe und Sekundarschule ohne gymnasiale Oberstufe verläuft.

Für Bremen ist zudem auf eine weitere Besonderheit hinzuweisen. Im Zuge der Bremer Schulreform 2010/11 wurde nicht nur ein zweigliedriges Schulsystem aus Gymnasien und Oberschulen mit gymnasialer Oberstufe eingeführt. Anders als in Hamburg und Berlin wurden die Gymnasialplätze dabei verknappt (Rösner 2014). Befanden sich 2008/09 noch fast 49 Prozent aller Bremer Fünftklässler auf Gymnasien, so ging deren Anteil bis zum Schuljahr 2011/12 auf 26,2 Prozent zurück (StBa 2014b: eigene Berechnungen). Dies hat weniger mit einem plötzlichen Ansehensverlust der Bremer Gymnasien zu tun, sondern vielmehr mit der Oberschulreform in Bremen. In Bremen existierten bis zu dieser Reform Gymnasien in zwei verschiedenen Formen. Zum einen die „normalen“ Gymnasien und zum anderen Gymnasien an den Schulzentren der Sekundarstufe I. Die zweitgenannten Gymnasien waren Gymnasialklassen an den Schulzentren und damit Teil kooperativer Gesamtschulen, die aber in der Bildungsstatistik den einzelnen Schulformen zugeordnet wurden. Im Zuge der Oberschulreform wurden diese Gymnasien in Oberschulen umgewandelt und nur die „normalen“ Gymnasien blieben bestehen. Dadurch ist auch der Einbruch der Gymnasialquoten in der 5. Klasse zu erklären. Gleichzeitig

100 Vollständig umgesetzt wurde diese Schulstrukturreform zum Schuljahr 2011/12.

veränderten sich aber auch die Regelungen beim Zugang zum Gymnasium. Entscheidend wurden für den Übergang „Regelstandards“ in den Fächern Deutsch und Mathematik (jeweils vier Kompetenzdimensionen). Nur wenn die Leistungen der Schüler in allen acht Kompetenzdimensionen über dem Regelstandard lagen, erfüllte der Schüler den Regelstandard. Mit der Veränderung der Zugangsvoraussetzungen kommt diesen Regelstandards seit dem Schuljahr 2010/11 eine zentrale Zuteilungsfunktion zu. Denn die Gymnasien sollen bis zu 100 Prozent (Ausnahme Härtefälle und Geschwisterkinder bis max. 10 Prozent) ihrer Plätze an die Schüler vergeben, die die Regelstandards erfüllen. Anders als es die Begriffe Regelstandard oder Kompetenzdimension nahe legen, handelt es sich hier um eine Einschätzung der Lehrkräfte, die in einer ja/nein Antwort für die jeweilige Dimension mündet. Auch wenn mit den Regelstandards nicht direkt eine Kapazitätseinschränkung der Gymnasialplätze einhergeht, ist damit faktisch der Elternwille in Bremen abgeschafft worden (siehe Abschnitt 4.2.1). Ob damit allein der massive Rückgang der Fünftklässler auf Gymnasien zu erklären ist, oder ob es weitere Kapazitätsbegrenzungen bei den Gymnasien gegeben hat, können wir an dieser Stelle nicht beantworten. Aus den Erfahrungen Berlins ergibt sich noch eine weitere Folgerung für Bremen. Auch in Bremen wird nicht jede Oberschule eine gymnasiale Oberstufe haben. Auch hier könnte an dieser Stelle eine neue Trennlinie entstehen, an der sich das Schulwahlverhalten der Eltern strukturiert.

Die zum Schuljahr 2012/13 eingeführte Gemeinschaftsschule ersetzt im Saarland nach und nach die Erweiterte Realschule und Gesamtschule. Zum Schuljahr 2016/17 wird die saarländische Gemeinschaftsschule ebenso wie das Gymnasium den Erwerb des Abiturs ermöglichen. In Schleswig-Holstein wird das Abitur zukünftig ebenfalls an allen Schulformen möglich sein. Die Gemeinschaftsschulen, die seit 2010/11 die Gesamtschulen ersetzt haben, bieten zwar noch nicht an allen Schulstandorten eine gymnasiale Oberstufe an. Die Gemeinschaftsschulen sind jedoch quantitativ bedeutsamer als die Regionalschulen (bis 2013/14), die keine gymnasiale Oberstufe führten. So besuchten in Schleswig-Holstein 2011/12 80 Prozent der Fünftklässler die Gemeinschaftsschule und 20 Prozent eine Regionalschule (ohne Gymnasien, Freie Waldorfschulen und Förderschulen) (StBa 2012b). Ab dem Schuljahr 2014/15 werden die nicht-abiturführenden Regionalschulen zu Gemeinschaftsschulen umgewandelt oder aufgelöst. Auch hier werden nicht alle Gemeinschaftsschulen eine Oberstufe anbieten, diese kooperieren jedoch eng mit den gymnasialen Oberstufen anderer Schulen.

Ob den Reformen der Stadtstaaten, des Saarlandes und Schleswig-Holsteins auch andere Bundesländer folgen werden ist offen.¹⁰¹ Ebenso bleibt es empirisch zu

101 Das politiktaktische Manöver der Thüringer CDU, in der Großen Koalition (2009–2014) eine gymnasiale Oberstufe für die Regelschule 2010 anzubieten, um im Gegenzug die Einführung von Gemeinschaftsschulen zu verhindern, wurde durch den Regierungspartner SPD abgelehnt (Bildungsklick 2010).

überprüfen, ob die geschaffene Möglichkeit, das Abitur an allen Schulformen zu erwerben, den sozial ungleichen Zugang zum Abitur reduziert.

4.1.9 Anteil von Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen

Die (schulrechtliche) Einrichtung von Gesamtschulen in den 1970er Jahren oder die Einführung von zweigliedrigen Schulsystemen in den 1990er und 2000er Jahren geben keine Auskunft darüber, welcher Stellenwert dem Gymnasium als abiturführender Schulform in den Schulsystemen der Bundesländer zukommt. Wir haben daher als Indikator in unsere Datenbank aufgenommen, wie hoch der Anteil der Gymnasien an allen Schulformen ist, die zum Abitur führen (Tabelle 12) (StBa verschiedene Jahrgänge-a: eigene Berechnungen). Dies kann man natürlich auch reziprok als Anteil von Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen und Freien Waldorfschulen interpretieren. Daten des Statistischen Bundesamtes zu diesem Indikator, den wir im Folgenden als Gymnasialquote bezeichnen, sind seit dem Schuljahr 1971/72 vorhanden.¹⁰² In Tabelle 12 teilen wir die Bundesländer entlang folgender Kategorien ein: Bundesländer mit einer Gymnasialquote a) von 95 Prozent und mehr, b) von 80 bis unter 95 Prozent, c) von 60 bis unter 80 Prozent und d) unter 60 Prozent. Dieser Indikator hat im Hinblick auf Bremen und Brandenburg begrenzte Aussagekraft. In Brandenburg wurden die Gesamtschulen auch dann als Gesamtschulen erfasst, wenn sie keine gymnasiale Oberstufe hatten. Dadurch werden die Werte für Brandenburg für die Jahre bis einschließlich 2004/05 überschätzt. Dennoch gehört Brandenburg auch ohne die Gesamtschulen, die keine gymnasiale Oberstufe haben, eher zu den Ländern mit einem hohen Gesamtschulanteil. Noch schwieriger stellt sich die Situation in Bremen dar. Hier ist einerseits die Zahl der Gesamtschulen mit äußerster Vorsicht zu interpretieren, da diese keine gymnasiale Oberstufe führten. Auf der anderen Seite wird der Anteil der Gymnasien deutlich überschätzt, da auch die gymnasialen Oberstufen der Sekundarschulzentren II zu den Gymnasien gerechnet werden.

In den 1950er bis Anfang der 1960er Jahre hatten alle westdeutschen Bundesländer Gymnasialquoten von mehr als 95 Prozent. Der Besuch des Gymnasiums stellte bis dahin nahezu die einzige Möglichkeit dar, das Abitur zu erwerben. Ab Mitte bzw. Ende der 1960er Jahre verzeichneten Hessen und die Stadtstaaten weniger als 95 Prozent. Durch die Einführung der Gesamtschulen kam es in den 1970er Jahren auch in anderen Bundesländern zu Veränderungen der Gymnasialquote. Bis Anfang der 1980er Jahre sank die Gymnasialquote am deutlichsten in Berlin und Hamburg und erreichte dort kurz nach der Wiedervereinigung einen Wert von unter 60 Prozent. Auch in Hessen kam es in dieser Zeit zu einem moderaten Rückgang

¹⁰² Die schematische Darstellung in Tabelle 12 basiert auf den Werten von Tabelle A 1 im Anhang. Da die statistischen Angaben zum Anteil von Gymnasien an allen Schulformen, die zum Abitur führen, erst ab dem Schuljahr 1971/72 vorliegen, haben wir die Werte für die Schuljahre 1949/50 bis 1970/71 geschätzt.

der Gymnasialquote auf unter 80 Prozent. Weitere Länder, die sukzessive Rückgänge der Gymnasialquote seit den 1970er Jahren verzeichneten, sind Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und das Saarland. Vor allem in Nordrhein-Westfalen und im Saarland kam es Ende der 1980er Jahre zu einem deutlichen Absinken der Gymnasialquote auf unter 80 Prozent. Durch die späte Einführung von Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz (1984/85) und Schleswig-Holstein (1990/91) sank die Gymnasialquote in diesen Ländern erst Ende der 1980er Jahre bzw. Anfang der 1990er Jahre, wobei der Rückgang in Schleswig-Holstein im Vergleich zu Rheinland-Pfalz stärker war. In Bremen ist die Gymnasialquote erst mit der Umwandlung zu einem zweigliedrigen Schulsystem (mit gymnasialer Oberstufe an der Oberschule) seit den 2000er Jahren rückläufig (siehe Abschnitt 4.1.7).

In Baden-Württemberg und Bayern, wo Gesamtschulen nicht als Regelschulformen eingeführt wurden, ist die Gymnasialquote bis heute sehr hoch. In Bayern liegt sie seit 1971 relativ konstant bei 95 Prozent. In Baden-Württemberg fiel die Gymnasialquote zwar 1974/75 auf unter 95 Prozent, verharrt seither jedoch auf konstantem Niveau bei knapp 90 Prozent. Die beruflichen Gymnasien in Baden-Württemberg gehen in diese Betrachtung nicht ein, da diese nicht zum allgemeinbildenden Schulsystem gerechnet werden.

Die Schulstrukturentscheidungen der ostdeutschen Bundesländer nach der Wiedervereinigung hatten unterschiedliche Auswirkungen auf die Gymnasialquote. Brandenburg führte neben dem Gymnasium die Gesamt- und die Realschule als weiterführende Schulformen ein. Von Anfang an wurde dabei der Ausbau der Gesamtschulen vorangetrieben. In der Folge hatte Brandenburg im Vergleich aller Bundesländer zu Beginn der 2000er Jahre mit unter 30 Prozent die niedrigste Gymnasialquote. Erst mit der Einführung der Oberschule 2005/06 (ohne gymnasiale Oberstufe) stieg die Gymnasialquote auf über 65 Prozent an (siehe Abschnitt 4.1.7). Im Vergleich zu Brandenburg war die Gymnasialquote in Mecklenburg-Vorpommern zunächst deutlich höher. Als einziges ostdeutsches Bundesland entschied sich Mecklenburg-Vorpommern nach der Wende zunächst für ein Schulsystem westdeutscher Prägung, bestehend aus Haupt-, Realschule und Gymnasium. Die Gesamtschule wurde jedoch ebenfalls als Regelschule¹⁰³ eingeführt, so dass sich bis Mitte der 1990er Jahre die Gymnasialquote auf einem vergleichbaren Niveau wie in Niedersachsen oder Rheinland-Pfalz reduzierte. Wie in fast allen anderen Bundesländern ist die Gymnasialquote auch in Mecklenburg-Vorpommern seit den 1990er und 2000er Jahren rückläufig. Die drei ostdeutschen Bundesländer Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt hatten in den 1990er Jahren sehr hohe Gymnasialquoten von über 95 Prozent, obwohl Thüringen Gesamtschulen ab dem Schuljahr 1993/94 und Sachsen-Anhalt ab dem Schuljahr 1997/98 als Regelschul-

103 Mit der Einschränkung, dass Gesamtschulen nicht den Bestand von Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien gefährden durften.

form vorsahen. Ein nennenswerter Rückgang der Gymnasialquote ist in Thüringen und Sachsen-Anhalt erst seit 2000/01 bzw. 2004/05 zu beobachten. Bis heute hat Sachsen mit 98 Prozent (2009/10) die höchste Gymnasialquote aller Bundesländer.

Tab. 12: Anteil Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen, in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		E	///				///				///	///	///		///
1950/1951	///		E	///				///				///	///	///		///
1951/1952	///		E	///				///				///	///	///		///
1952/1953				///				///				///	///	///		///
1953/1954				///				///				///	///	///		///
1954/1955				///				///				///	///	///		///
1955/1956				///				///				///	///	///		///
1956/1957				///				///				///	///	///		///
1957/1958				///				///					///	///		///
1958/1959				///				///					///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	95 Prozent und darüber
	80 bis unter 95 Prozent
	60 bis unter 80 Prozent
	Unter 60 Prozent
///	keine Daten verfügbar.
E	Einheitsschule

Seit dem Schuljahr 2010/11 gibt es starke Veränderungen bei den Gymnasialquoten (in Tabelle 12 nicht mehr aufgeführt). In den Stadtstaaten wurden mit der Integrierten Sekundarschule (Berlin), der Oberschule (Bremen) und der Stadtteilschule (Hamburg) horizontale zweigliedrige Modelle eingeführt, die neben dem Gymnasium in der „zweiten Säule“ alle Bildungsgänge vereinen und damit auch eine gymnasiale Oberstufe haben. In den Stadtstaaten war der Anteil von Gesamtschulen und Freien Waldorfschulen Ende der 2000er Jahre bereits so hoch, dass die Umgestaltung des Schulsystems zu einem horizontalen zweigliedrigen Modell, in dem beide Bildungsgänge den Erwerb des Abiturs anbieten, als logische Folge der bisherigen Schulentwicklung bezeichnet werden kann (zu Hamburg siehe Edelstein und Nikolai 2013). In Schleswig-Holstein ersetzt die Gemeinschaftsschule seit dem Schuljahr 2009/10 die Gesamtschule und hat im Vergleich zur Regionalschule, die keine gymnasiale Oberstufe anbietet, einen enormen Zulauf. Analysen von Wiechmann (2011b) zeigen, dass Gemeinschaftsschulen häufiger in CDU-geführten Kommuni-

nen eingeführt wurden, um die Bildungsansprüche ihrer Wahlklientel nach einer gymnasialen Oberstufe in dünn besiedelten Gebieten zu bedienen.

Die beschriebenen Reformen in den Stadtstaaten und in Schleswig-Holstein haben die Gymnasialquoten für das Schuljahr 2013/14 auf 33 Prozent (Schleswig-Holstein), 39 Prozent (Berlin) bzw. 47 Prozent (Hamburg) verringert.¹⁰⁴ Auch in Bremen ist eine deutliche Reduktion zu verzeichnen. Wenn nur die Zahl der eigenständigen Gymnasien herangezogen wird, dann ergibt sich eine Gymnasialquote von knapp 20 Prozent. Wie bereits angesprochen, kann der Rückgang der Gymnasialquote in Bremen dabei schulstatistisch mit der Oberschulreform 2010/11 erklärt werden. Die seit Mitte der 1970er Jahre in Bremen bestehenden Sekundarschul-I-Zentren waren als kooperative Gesamtschulen anzusehen, deren einzelne Abteilungen Hauptschule, Realschule und Gymnasialklassen schulstatistisch den jeweiligen Schulformen zugerechnet wurden (Freitag et al. 1997; Kemnade 1989). Während die Klassen an den traditionellen Gymnasien bestehen blieben, gingen die Gymnasialklassen an Sekundarschul-I-Zentren 2010/11 in den Oberschulen auf. Da die Oberschulen schulstatistisch nun zu den integrierten Gesamtschulen gezählt werden, ist die Gesamtzahl der Gymnasialklassen damit kleiner geworden.

Eine vergleichbare Entwicklung ist für das Saarland zu erwarten, das zum Schuljahr 2012/13 mit der Gemeinschaftsschule schrittweise die Gesamtschule und die Erweiterte Realschule ersetzt.¹⁰⁵

4.1.10 Alternative Wege zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife

Wie bereits in Abschnitt 4.1.8 angesprochen bieten die Bundesländer neben dem Gymnasium und der Gesamtschule weitere Wege zur allgemeinen bzw. fachgebundenen Hochschulreife an. So kann das Abitur auch auf beruflichen Schulen

104 Zumindest in Berlin und Schleswig-Holstein stellt dieser Wert eine Überschätzung dar, da nicht an allen integrierten Sekundarschulen bzw. Gemeinschaftsschulen eine gymnasiale Oberstufe vorhanden ist.

105 Auch wenn es in einem Flächenland wohl schwerer möglich wäre, eine vergleichbare Reform umzusetzen, so gibt es neben dem Saarland weitere Beispiele innerhalb von Flächenländern, die zeigen, dass Schulstrukturreformen auch von der kommunalen Ebene ausgehen können. In der kreisfreien Stadt Jena existieren seit 2013 nur noch Gemeinschaftsschulen, Gesamtschulen und Gymnasien als Schulformen des Sekundarbereichs (Stadt Jena 2013). Die Regelschule, als Thüringer Form der verbundenen Haupt- und Realschule, wird in Jena nicht mehr angeboten. Die Gemeinschaftsschule soll dabei ähnlich wie die neuen Schulformen in den Stadtstaaten eine eigene gymnasiale Oberstufe anbieten oder eine in Kooperation mit Gesamtschulen oder Gymnasien. Inwieweit die Prognose des ehemaligen thüringischen Kultusministers Christoph Matschie (2009–2014), wonach sich die Gemeinschaftsschulen von der kommunale Ebene aus flächendeckend verbreiten wird, zutreffen wird, bleibt offen (Thüringer Allgemeine 2010). Auch wenn sich diese Prognose für die kreisfreie Stadt Jena bewahrheitet hat, stehen Entwicklungen in anderen vergleichbaren Städten Thüringens (Erfurt oder Gera) noch am Anfang.

erworben werden. Gibt es alternative Wege zum Abitur, können vor allem jene Schüler profitieren, die während ihrer Schulzeit nicht den Zugang zum Gymnasium geschafft haben – dies könnte in stärkerem Maße auf bildungsfernere Schichten zutreffen. Die Entwicklung alternativer Wege zur Hochschulreife spiegelt einen generellen Trend in der Transformation des Sekundarschulsystems wieder: die zunehmende Entkopplung von Schulabschlüssen und Schulformen (Köller et al. 2004b). So kann der Haupt- bzw. Realschulabschluss nicht nur an Haupt- bzw. Realschulen alleine erworben werden. Auch in der Sekundarstufe II sind die Wege zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife differenzierter geworden. So erwarben 2012 34 Prozent aller Absolventen die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife nicht an einem Gymnasium (StBa 2013; 2014e, eigene Berechnungen)¹⁰⁶. Neben dem Gymnasium gehören dabei die beruflichen Gymnasien und die integrierten Gesamtschulen zu den wichtigsten Bildungsgängen, die alternative Wege zum Abitur anbieten. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf Schulformen, die neben Gymnasium und Gesamtschule den Erwerb der fachgebundenen und allgemeinen Hochschulreife direkt nach dem Realschulabschluss anbieten. Wir verwenden im Folgenden den Begriff des beruflichen Gymnasiums als Sammelbegriff für alle beruflichen Schulen, an denen die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife erworben werden kann.

Diese „alternativen“ Wege zum Abitur werden statistisch zu den beruflichen Schulen gerechnet (StBa 2014c). Diese Schulen tragen dabei sehr unterschiedliche Namen, die sich auch innerhalb der einzelnen Bundesländer im Zeitverlauf geändert haben. Gemeinsam ist jedoch allen, dass sie in einem dreijährigen Bildungsgang zum Abitur führen. Für die Schulen, die wir unter dem Indikator „alternative Wege zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife“ gefasst haben, haben wir drei Kriterien festgelegt. Erstens beziehen wir uns hierbei ausschließlich auf Schulen, auf denen die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife erworben werden kann. Zweitens setzen diese Schulen zeitnah nach dem Erwerb des Realschulabschlusses an (in der Regel direkt im Schuljahr nach dessen Erlangung). Drittens haben wir nur die Regelungen aufgenommen, wenn die Aufnahme an diese Schulen an Altershöchstgrenzen gebunden ist und sie sich damit in zeitlicher Nähe zum Alter von Realschulabsolventen befinden. Abendgymnasien oder Kollegs fassen wir deshalb nicht unter diese Schulen. Auf eine vertiefende Erfassung von Schulen, die die Fachhochschulreife anbieten, haben wir verzichtet. Diese Schulen sind erstens zwischen den Bundesländern nicht systematisch vergleichend darstellbar und zum Zweiten gewährleisten sie nicht den Zugang zu den deutschen Universitäten.

Die ersten Bundesländer, die zu Beginn unserer Untersuchungsperiode einen alternativen Weg zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife (im folgenden

106 Bei der Berechnung wurden die doppelten Abiturjahrgänge der Gymnasien des Jahres 2012 herausgerechnet (StBa 2014e).

Abitur genannt) anboten, waren Baden-Württemberg¹⁰⁷ (Brauckmann und Neumann 2004), Schleswig-Holstein¹⁰⁸ und das Saarland¹⁰⁹ (siehe Tabelle 13). In allen anderen Bundesländern war der Erwerb des Abiturs nur auf allgemeinbildenden Schulen möglich. Ebenfalls noch in den 1950er Jahren führten Bremen und Hessen eine alternative Schulform auf dem Weg zum Abitur ein.¹¹⁰ Später folgten in den 1960er Jahren Hamburg¹¹¹, Niedersachsen¹¹² und Rheinland-Pfalz¹¹³ sowie in den 1970er Jahren Berlin¹¹⁴ und in den 1980er Jahren Nordrhein-Westfalen.¹¹⁵ Bremen ist das einzige Bundesland, welches zwischenzeitlich den alternativen Weg zur allgemeinen Hochschulreife über die beruflichen Schulen abschaffte und erst 2001/02 wieder einführte.¹¹⁶

107 In Baden-Württemberg hießen die beruflichen Schulen, die den Erwerb des Abiturs ermöglichten, bis 1966/67 Wirtschaftsoberschulen, von 1967/68 bis 1973/74 Wirtschaftsgymnasien und seit 1974/75 Berufliche Gymnasien.

108 Wie in Baden-Württemberg hießen die beruflichen Schulen mit Abiturerwerb in Schleswig-Holstein zunächst bis 1966/67 Wirtschaftsoberschule, trugen zwei Jahre lang den Namen Wirtschaftsgymnasium (1967/68–1968/69) und wurden von 1969/70 bis 1971/72 in das Wirtschafts-, Sozialwissenschaftliche und Technische Gymnasium ausdifferenziert. Ab 1972/73 wurden diese Typen dann unter dem Oberbegriff Fachgymnasium gefasst, welche aber seit 2007/08 berufliches Gymnasium heißen.

109 Auch im Saarland hieß die berufliche Schule mit Abitur zunächst Wirtschaftsoberschule, wurde jedoch bereits 1961 in Wirtschaftsgymnasium umbenannt und hat als Bezeichnung bis heute Bestand. Das bis 1988 einzige für das Saarland existierende Wirtschaftsgymnasium in Saarbrücken wurde 1989 noch durch das technische Gymnasium ergänzt.

110 Auch in Hessen und Bremen hieß diese Schulform zunächst Wirtschaftsoberschule, wurde in den 1960er Jahren jedoch in Wirtschaftsgymnasium umbenannt. In Hessen erfolgte 1968 die Ergänzung um das technische Gymnasium und ab 1977/78 die Umbenennung in das berufliche Gymnasium. Diese Bezeichnung wird in Bremen auch seit 2001/02 für diese Schulform verwendet.

111 In Hamburg trug die berufliche Schule mit Abitur den Namen Wirtschaftsgymnasium, das 1986 durch das technische Gymnasium ergänzt wurde und seit 2006 berufliches Gymnasium heißt.

112 In Niedersachsen wurde diese Schulform zunächst bis 1973/74 als Gymnasium in Aufbauform (wirtschaftswissenschaftlicher Typ), dann als Fachgymnasium und seit 2010/11 als berufliches Gymnasium bezeichnet.

113 Die Bezeichnung in Rheinland-Pfalz entwickelte sich ähnlich wie in Hessen: bis 1967 trug die berufliche Schule mit Abitur den Namen Wirtschaftsoberschule, dann bis 1973 Wirtschaftsgymnasium und danach berufliches Gymnasium.

114 In Berlin hieß diese Schulform zunächst gymnasiale Oberstufe (in Aufbau & Normalform) am Oberstufenzentrum und seit 2003/04 trägt es die Bezeichnung berufliches Gymnasium (an berufsfeldbezogenen Oberstufenzentren).

115 In Nordrhein-Westfalen wurde diese Schulform zunächst als höhere Berufsfachschule und seit 1998/99 als Berufskolleg bzw. Berufsfachschule auf dem Berufskolleg bezeichnet. Vor dem Schuljahr 1985/86 liegt uns keine gesetzliche Grundlage vor, in der alternative Wege zum Abitur geregelt wurden. Deshalb gehen wir davon aus, dass diese bis dahin in Nordrhein-Westfalen nicht möglich waren.

116 Die Codierung der Ausstattung der Wirtschaftsgymnasien in Bremen gestaltete sich als äußerst schwierig. Ab 1975/76 wird diese Schulform in den Rechtstexten nicht mehr erwähnt und nicht durch eine andere gleichartige Schulform ersetzt. Diesbezüglich konnten wir keine gesetzlichen

Die ostdeutschen Bundesländer¹¹⁷ ermöglichten alle nach der Wiedervereinigung, das Abitur auf beruflichen Schulen zu erlangen.¹¹⁸ Erst seit Ende der 2000er Jahre und damit als letztes Bundesland eröffnete auch Bayern die Möglichkeit, an Fachoberschulen das Abitur außerhalb des Gymnasiums abzulegen.

Tab. 13: Alternative Wege zum Abitur in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10




	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///			///				///				///	///	///	///	///
1950/1951	///			///				///				///	///	///		///
1951/1952	///			///				///				///	///	///		///
1952/1953				///				///				///	///	///		///
1953/1954				///				///				///	///	///		///
1954/1955				///				///				///	///	///		///
1955/1956				///				///				///	///	///		///
1956/1957				///				///					///	///		///
1957/1958				///				///					///	///		///
1958/1959				///				///					///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///

Grundlagen ausfindig machen. Allerdings zeigt auch die amtliche Statistik zu den beruflichen Schulen (Daten ab 1992), dass es in Bremen als einzigem Bundesland neben Bayern in den 1990er Jahren keine Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife von den beruflichen Schulen gab (StBa 2014c). Zudem befanden sich auch erst ab den 2000er Jahren Schüler auf den Fachgymnasien. Die Schulstatistik scheint unserer Interpretation daher Recht zu geben. Bremen ist damit das einzige Bundesland, das diese Möglichkeit zeitweise abschaffte.

117 In Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt heißt diese Schulform Fachgymnasium, in Sachsen, Thüringen und Brandenburg hingegen berufliches Gymnasium.

118 In den ostdeutschen Bundesländern wurde damit die Tradition weitergeführt, das Abitur in der Berufsausbildung zu erlangen. In der DDR bestand mit dem Bildungsgang „Berufsausbildung mit Abitur“ seit 1959 die Möglichkeit, das Abitur im Rahmen einer Berufsausbildung zu erlangen (Anweiler 2006).

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

-  Erlangung der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife auf beruflichen Schulen möglich
-  Erlangung der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife nur auf allgemeinbildenden Schulen möglich
-  Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

In Ergänzung zu diesem Indikator wollten wir ursprünglich auch ermitteln, inwiefern die Möglichkeit, an beruflichen Gymnasien das Abitur zu erlangen, an eine Notenbindung, Aufnahmeprüfung oder Schulempfehlung als Zugangskriterien gebunden war. Da die Regelungen hierzu sehr lückenhaft im Zeitverlauf und auch nicht in allen Bundesländern in Schulgesetzen, Verordnungen oder Erlassen geregelt waren (bzw. nicht auffindbar waren), haben wir uns entschlossen, auf die Darstellung dieser Ausführungen zu verzichten. Festzuhalten bleibt jedoch an dieser Stelle, dass zum Ende unserer Untersuchungsperiode in 2009/10 in der Mehrheit der Bundesländer (außer in Mecklenburg-Vorpommern) eine feste Notenbindung die Zugangsvoraussetzung darstellt.¹¹⁹ Lediglich in Thüringen haben Schüler dabei die Möglichkeit, eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren, wenn sie nicht den erforderlichen Notenschnitt erfüllen. Zudem kann einzig in Hessen eine Schulempfehlung die Notenbindung ersetzen. Die Zugangsvoraussetzungen für diesen Übergang unterscheiden sich somit kaum zwischen den Bundesländern.¹²⁰ Allerdings wird diese Möglichkeit im Bundesländervergleich in sehr unterschiedlichem Ausmaß von Schülern genutzt, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen.

4.1.10.1 Anteil von Schülern, welche die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife auf alternativen Wegen erlangen

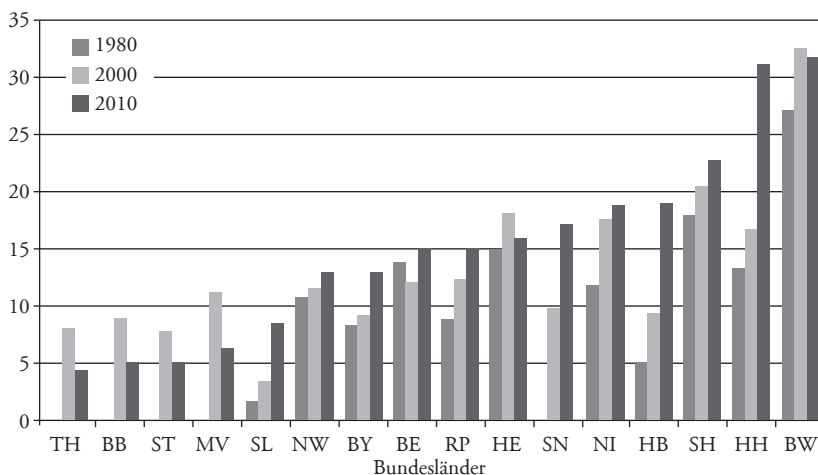
Wie viele Schüler das Abitur auf alternativen Wegen erlangen, ist nur annäherungsweise und erst ab 1980 darstellbar. Alternative Wege sind für uns dabei ausschließlich die beruflichen Schulen, das Fachgymnasium (in allen Bundesländern außer Bayern) und die Fachoberschule (Bayern). Wir betrachten hier explizit nicht das Abendgymnasium, Kollegs oder externe Prüflinge. Personen, die ihr Abitur auf diesen Wegen nachholen, beschreiten diesen Weg nicht direkt nach der allgemeinbildenden Schule. Fachgymnasien und Fachoberschulen vergeben hingegen die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife direkt im Anschluss an den Erwerb der Mittleren Reife. Diese beiden Abschlüsse können allerdings statistisch nicht voneinander unterschieden werden. Da aber auch die fachgebundene Hochschulreife den Weg zur Universität ermöglicht, sehen wir diese beiden Abschlüsse als gleichwertig an und betrachten sie gemeinsam. Um den Ausbau der beruflichen Gymnasien (Fachgymnasien und Fachoberschule) darstellen zu können, haben wir von den Studienberechtigten mit fachgebundener und allgemeiner Hochschulreife (StBa 2012a und deren Vorgängerpublikationen) die Personen mit allgemeiner Hochschulreife an allgemeinbildenden Schulen abgezogen (StBa verschiedene Jahrgänge-a). Das gewonnene Ergebnis wurde anschließend jeweils mit allen Personen mit fachgebundener und allgemeiner Hochschulreife

119 Nicht näher ausgeführt werden die Regelungen hierzu in Bremen.

120 Zudem gab es kaum rechtliche Veränderungen in den Bundesländern, für die wir eine gute Datenlage haben.

in Bezug gesetzt. Der Indikator, der schematisch in Abbildung 7 dargestellt ist, misst so den Anteil von Personen, die die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife an beruflichen Gymnasien erworben haben. Wir betrachten dabei drei Zeitpunkte: 1980, 2000 und 2010.

1980 hatte Baden-Württemberg im Bundesländervergleich mit 27 Prozent den höchsten Anteil von Schülern, die die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife auf alternativen Wegen erlangten. Bis 2000 erhöhte sich der Anteil auf 33 Prozent und nahm bis 2010 nur geringfügig ab. Den Sektor der beruflichen Schulen, die den Erwerb der fachgebundenen und allgemeinen Hochschulreife anbieten, bauten Schleswig-Holstein und Hamburg in den 1990er Jahren aus. Baden-Württemberg, Hamburg und Schleswig-Holstein gehörten 2010 im Bundesländervergleich zu den Ländern, die einen Anteil von mehr als 20 Prozent aufwiesen. Auch Bremen, Niedersachsen und Sachsen haben in den 1990er und 2000er Jahren den Bereich der beruflichen Gymnasien erweitert und erreichten Anteile zwischen 15 und 20 Prozent. Gering war der Anteil dagegen – außer in Sachsen – in allen ostdeutschen Bundesländern und im Saarland.¹²¹



Quelle: StBa (2014e, verschiedene Jahrgänge-a).

Abb. 7: Anteil von Schülern, welche die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife auf alternativen Wegen erlangten 1980, 2000, 2010

¹²¹ Auffällig ist (nicht gezeigt), dass die ostdeutschen Bundesländer kurz nach der Wende besonders hohe Werte aufwiesen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im DDR-Schulsystem der Zugang zur Erweiterten Oberschule (EOS) als abiturführenden Schule begrenzt war (Geißler 2011b; Huschner 2001) und Schüler nach der 10. Klasse der Polytechnischen Schule das Abitur außerhalb der EOS nur noch über die „Berufsausbildung mit Abitur“ oder auf dem 2. Bildungsweg erlangen konnten. Es ist zu vermuten, dass viele Schüler in den ersten Jahren nach der Wiedervereinigung die Möglichkeit der alternativen Wege stärker nutzten.

4.1.11 Finanzielle Regularien

Entsprechend dem Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes haben Staat und Schultträger nach Avenarius und Füssel „dafür zu sorgen, dass der Erwerb von Bildung nicht allein an fehlenden finanziellen Hilfsmitteln scheitert“ (2008: 153). Aus dem Sozialstaatsgebot des Grundgesetzes lässt sich jedoch nicht der Anspruch auf bestimmte finanzielle Leistungen ableiten. Mit welchen finanziellen Mitteln der Zugang zum Schulsystem ermöglicht wird, bleibt den Bundesländern überlassen. Zu den wichtigsten finanziellen Fördermaßnahmen zählen die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit. Auch die Fahrtkostenerstattung gehört hierzu. Da diese jedoch nicht auf Landes- sondern auf kommunaler Ebene (unterschiedlich) geregelt ist, haben wir sie nicht in unsere Indikatorik aufgenommen. Aus bildungssoziologischer Perspektive kann eine Schulgeld- und Lernmittelfreiheit an Gymnasien sich mindernd auf soziale Bildungsungleichheiten auswirken, da sozial schwächere Eltern keine Mehrkosten fürchten müssen und vermutlich seltener auf eine gymnasiale Schulbildung ihrer Kinder verzichten.

4.1.11.1 Schulgeldfreiheit an Gymnasien¹²²

In Berlin, Bremen und Hessen war die Schulgeldfreiheit bereits Ende der 1940er Jahre für alle Schulformen verwirklicht worden (Herrlitz et al. 2009: 165) (Tabelle 14). Bayern schaffte das Schulgeld an Gymnasien nach langen Querelen mit der amerikanischen Militärregierung erst 1950/51 ab (Huelsz 1970: 130ff.; Müller 1995: 172ff.). In der Folge musste in Bayern das entrichtete Schulgeld für die Schuljahre 1949/50 und 1950/51 an die Eltern zurückgezahlt werden, da die Erhebung des Schulgeldes gegen die Landesverfassung verstieß.¹²³ In Hessen, Bremen und Bayern ist die Einführung der Schulgeldfreiheit an allen Schulformen auf das Wirken der amerikanischen Besatzungspolitik zurückzuführen, die 1947 in den bereits existierenden Kultusministerien auf die Umsetzung der von allen vier Alliierten erlassenen Kontrollratsdirektive Nr. 54 drängte, der zufolge an allen öffentlichen Schulen kein Schulgeld mehr erhoben werden durfte.¹²⁴ Vor

122 Die Erhebung von Schulgeld an Gymnasien ist nach der Vollzeitschulpflicht der zweite Indikator, der im Bundesländervergleich bisher in der Forschung im Zeitverlauf erhoben wurde. Die unveröffentlichte Arbeit von Benntzky (2001), die auch in Riphahn (2012) zitiert wurde und uns von Regina Riphahn zur Verfügung gestellt wurde, kommt dabei zu den gleichen Codierungen wie wir. Einzige Ausnahme ist Baden-Württemberg, worauf wir noch eingehen werden.

123 Bayrisches Gesetz- und Verordnungsblatt vom 29.12.1952.

124 Auch im Regierungsbezirk Württemberg-Baden, das ebenfalls zur amerikanischen Besatzungszone gehörte, wurde seit 1951 kein Schulgeld mehr erhoben (Joos 2012: 649, 668). Beim Zusammenschluss von Württemberg-Baden mit Baden und Württemberg-Hohenzollern zum Bundesland Baden-Württemberg wurde die Schulgeldfreiheit zwar für die Volks- und Berufsschulen auf alle Regierungsbezirke ausgedehnt, jedoch nicht die Schulgeldfreiheit für das Gymnasium (Braun 2004: 36; Joos 2012).

dem Hintergrund der Viermächte-Regierung in Berlin bestand dort zwischen den Parteilagern, trotz grundlegender Differenzen in der Einheitsschulfrage, Einigkeit in der Schulgeldfreiheit (Klewitz 1971: 170f.).

Tab. 14: Erhebung von Schulgeld an Gymnasien in den westdeutschen Bundesländern 1949/50 bis 1965/66

	BW	BY	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
1949/1950	///									///	
1950/1951	///									///	
1951/1952	///									///	
1952/1953										///	
1953/1954										///	
1954/1955										///	
1955/1956										///	
1956/1957											
1957/1958											
1958/1959											
1959/1960											
1960/1961											
1961/1962											
1962/1963											
1963/1964											
1964/1965											
1965/1966											

Schulgeld an Gymnasien erhoben

Kein Schulgeld an Gymnasien erhoben

Sonderregelung

///

Nicht geregelt

Von den anderen westdeutschen Bundesländern verzichteten erstmals auf die Erhebung von Schulgeld an allen Schulformen Schleswig-Holstein im Schuljahr 1952/53, Hamburg¹²⁵ und Baden-Württemberg 1957/58¹²⁶, sowie Nordrhein-

125 In Hamburg wurde die Schulgeldfreiheit zwar schon 1949 im Schulgesetz festgeschrieben, jedoch konnten an den auslaufenden höheren Schulen und an den Berufsfachschulen ein Schulgeld erhoben werden, das sich bis zum 1. April 1957 pro Schuljahr um 1/7 verringern sollte (Lemke 2005: 27).

126 Zwar wurde in Baden-Württemberg das Schulgeld formal zum Schuljahr 1954/55 abgeschafft, jedoch wurde den Schulträgern in den Landesteilen Württemberg-Hohenzollern und Südbaden eine Übergangszeit zugesprochen. In Württemberg-Hohenzollern konnten Schulträger zum Schuljahr 1954/55 noch 30 Prozent Schulgeld verlangen, 1955/56 noch 20 Prozent und 1956/57 noch 10 Prozent. In Südbaden wurde die Reduktion von 200 DM auf 120 DM erlaubt (Joos 2012:

Westfalen¹²⁷ und das Saarland 1959/60.¹²⁸ Zuletzt wurde die Schulgeldfreiheit an Gymnasien in Niedersachsen 1960/61 und in Rheinland-Pfalz zum Schuljahr 1961/62¹²⁹ eingeführt. Da in keinem westdeutschen Bundesland das Schulgeld für Gymnasien über die 1960er Jahre hinaus gezahlt werden musste und auch in den ostdeutschen Bundesländern von vornherein die Schulgeldfreiheit des DDR-Bildungssystems fortgeführt wurde, haben wir diesen Indikator in Tabelle 14 nur für die westdeutschen Bundesländer von 1949/50 bis 1965/66 dargestellt.

4.1.11.2 Lernmittelfreiheit

Im Gegensatz zur Schulgeldfreiheit, die bis Anfang der 1960er Jahre in allen westdeutschen Bundesländern an Gymnasien umgesetzt wurde, gibt es bis heute in der Gewährung von Lernmittelfreiheit Unterschiede zwischen den Bundesländern. Drei unterschiedliche Regelungen lassen sich dabei feststellen: Erstens gibt es Bundesländer, die Bücher kostenlos leihweise den Schülern zur Verfügung stellen („Lernmittelfreiheit“). In einer zweiten Gruppe von Bundesländern müssen die Eltern Bücher selbst kaufen („keine Lernmittelfreiheit“). Zu dieser Gruppe gehören auch die Bundesländer, in denen Eltern bis zu einer festgelegten Höchstgrenze die Bücher selbst kaufen müssen oder gegen eine Gebühr ausleihen können. Dabei sind die Regelungen in den Bundesländer nicht immer eindeutig. So gibt es Bundesländer, in denen zwar eine Lernmittelfreiheit formal gilt, jedoch Eigenbeteiligungen für Bücher und Arbeitsmaterialien (z.B. Bayern, Kasten 4) vorgesehen sind. Andere Bundesländer (z.B. Mecklenburg-Vorpommern) erlauben der kommunalen Ebene Lernmittelbeiträge zu erheben und setzen lediglich einen Höchstsatz der Beiträge fest. Auch solche Regelungen haben wir in unserer Indikatorik als „keine Lernmittelfreiheit“ definiert. Eine dritte Gruppe von Bundesländern stellt zwar auch wie die zweite Gruppe Lernmittel nicht kostenlos zur Verfügung, staffelt jedoch die Beiträge der Eltern für Bücher und Arbeitshefte nach dem Einkommen („Keine Lernmittelfreiheit, aber Staffelung der Beiträge nach Einkommen“).

668). Wir setzten daher die vollständige Umsetzung der Schulgeldfreiheit für alle Regierungsbezirke in Baden-Württemberg in unserer Indikatorik erst zum Schuljahr 1957/58 an.

127 Zu den Auseinandersetzungen um die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen siehe Heumann (1989).

128 Im Saargebiet wurde das auch nach 1945 unter französischer Besatzungsmacht fortgeführte Schulgeld an Gymnasien beibehalten (Küppers 1984: 174).

129 Allerdings gab es noch in Baden-Württemberg bis zum Schuljahr 1967/68 und im Saarland sogar noch bis zum Schuljahr 1975/76 eine Reifeprüfungsgebühr, die sich in beiden Bundesländern auf 20 DM belief. Ob auch noch in anderen Bundesländern eine Reifeprüfungsgebühr gezahlt werden musste, können wir nicht abschließend beantworten, da wir dies nicht standardisiert erhoben haben.

Kasten 4: „Lernmittelfreiheit“ in Bayern

Bayern:

Bayrisches Schulfinanzierungsgesetz vom 26.7.2005, Art. 21 „Lernmittelfreiheit“:

- (1) „An öffentlichen Schulen wird Lernmittelfreiheit nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährt.“
- (3) „Zur Finanzierung der Kosten der Lernmittelfreiheit wird von den Schülern als Eigenbeteiligung für die Beschaffung von Schulbüchern
 1. an den Grundschulen [...] ein Betrag von 20 Euro
 2. an Hauptschulen und sonstigen Schulen im Sinn des Art. 6 Abs. 2 Nm. 1 bis 3 BayEUG [unter anderem Gymnasien] ein Betrag von 40 Euro
 zu dem von den amtlichen Schuldaten eines jeden Schuljahrs maßgeblichen Stichtag erhoben.“

Wie sich die Gewährung von Lernmittelfreiheit in den Bundesländern im Zeitverlauf entwickelt hat, gibt Tabelle 15 wieder. In allen Bundesländern, für die nach unseren Recherchen Regelungen vorliegen, wurde nach 1949 zunächst eine Lernmittelfreiheit gewährt. Ausnahme ist hierbei Baden-Württemberg, das zwar 1954 die Lernmittelfreiheit einführte, jedoch eine Übergangszeit von 10 Jahren bis zum Schuljahr 1964/65 festlegte.¹³⁰

In den 1960er Jahre setzten einzelne Bundesländer die Lernmittelfreiheit für kurze Zeit aus, so in Nordrhein-Westfalen (1967/68 bis 1969/70) und in Bayern (1968/69). Für einen längeren Zeitraum war die Lernmittelfreiheit in Niedersachsen ausgesetzt (1974/75-1989/90). Wie sehr die Gewährung von Lernmittelfreiheit ein Politikum in schulpolitischen Debatten darstellt, verdeutlichen Diskussionen wie etwa in Bayern. So ist die Wiedereinführung der Lernmittelfreiheit nach nur einem Jahr 1969/70 auf öffentlichen Druck zurückzuführen.¹³¹ Nachdem die bayrische Regierung 1976/77 die Lernmittelfreiheit erneut einschränken wollte, formierte sich von Seiten des Bayrischen Eltern- und Familienverbandes, des Bayrischen Jugendrings und der SPD-Landtagsopposition Widerstand. Die CSU-Regierung hob daraufhin die Einschränkung der Lernmittelfreiheit wieder auf (Gelberg 2003: 936; Wiegand 2006: 404).¹³² Wieder eingeschränkt wurde die Lernmittelfreiheit in Bayern zum Schuljahr 2005/06. Pro Kind und Jahr mussten Eltern ein Büchergeld an Grundschulen (20 Euro) und weiterführenden Schulen

130 Baden-Württemberg erließ zwar bereits zum Schuljahr 1953/54 die Lernmittelfreiheit. Diese galt allerdings nur für die Volksschulen, nicht für die Gymnasien.






131 SPD-Pressedienst F, XXIII 1.74 (13.12.1968): „Rückschritt in Bayern. Rechtsanspruch auf Lernmittelfreiheit aufgehoben.“

132 Das von der oppositionellen SPD unterstützte Bürgerkomitee versuchte 1977 mit einem Volksbegehren die Lernmittelfreiheit in die Bayrische Verfassung aufzunehmen, scheiterte jedoch am Einzeichnungsquorum (Wiegand 2006: 404).

Tab. 15: Lernmittelfreiheit in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1950/1951	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1951/1952	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1952/1953	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1953/1954	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1954/1955	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1955/1956	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1956/1957	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1957/1958	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1958/1959	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1959/1960	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1960/1961	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1961/1962	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1962/1963	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1963/1964	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1964/1965	///			///				///	///	///	///	///	///	///		///
1965/1966				///				///	///	///	///	///	///	///		///
1966/1967				///				///	///		///	///	///	///		///
1967/1968				///				///	///		///	///	///	///		///
1968/1969				///				///	///		///	///	///	///		///
1969/1970				///				///	///		///	///	///	///		///
1970/1971				///				///	///		///	///	///	///		///
1971/1972				///				///	///		///	///	///	///		///
1972/1973				///				///	///		///	///	///	///		///
1973/1974				///				///	///		///		///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	Lernmittelfreiheit
	Keine Lernmittelfreiheit
	Keine Lernmittelfreiheit, aber Staffelung der Beiträge nach Einkommen
	Sonderfall
	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

Das erste Bundesland, welches die Lernmittelfreiheit dauerhaft bis zum Ende unserer Untersuchungsperiode abschaffte, war das Saarland (1973/74). Rheinland-Pfalz folgte zum Schuljahr 1976/77 und Nordrhein-Westfalen 1981/82. Schulbücher und andere Materialien mussten seitdem von den Eltern in diesen drei Bundesländern selbst gekauft werden, oder die Eltern mussten einen festgesetzten Eigenanteil an den Büchern leisten. Einkommensschwache Familien erhielten jedoch Lernmittelgutscheine, einen verminderten Beitragssatz oder waren von den Kosten befreit. Von den ostdeutschen Bundesländern gewährte nur Sachsen bis zum Ende unserer Untersuchungsperiode eine Lernmittelfreiheit. Mecklenburg-Vorpommern hatte formal zwar auch eine Lernmittelfreiheit, ermöglichte aber der kommunalen

Ebene, Beiträge zu erheben. Auch Thüringen erhob nach zwei beitragspflichtigen Schuljahren ab 1993/94 zunächst kein Geld mehr für Lernmittel. In Brandenburg mussten die Eltern von Anfang an einen Eigenanteil an den Lernmittelkosten übernehmen.¹³³

Seit Anfang der 2000er Jahre haben einige Bundesländer die Lernmittelfreiheit abgeschafft bzw. eingeschränkt, was wohl auch auf die zunehmende Schuldenlast der Bundesländer zurückzuführen ist. So wurde die Lernmittelfreiheit in folgenden Bundesländern abgeschafft: Berlin und Sachsen-Anhalt 2002/03, 2003/04 in Hamburg, 2005/06 in Niedersachsen, 2005/06 in Thüringen und wie schon angesprochen auch für ein paar Jahre (2005/06–2007/08) in Bayern.

Unserem Indikator nach galt Lernmittelfreiheit für das Jahr 2009/10 nur noch in Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Hessen, Sachsen und Schleswig-Holstein. Nicht zuletzt durch die Einführung der Schuldenbremse für die Bundesländer (Brüggemann und Schäfer 2012) werden Schulpolitiker in diesen Bundesländern vielleicht auch darüber nachdenken, in Zukunft die Lernmittelfreiheit zu beschränken. Lediglich in Bremen ist die Lernmittelfreiheit in der Landesverfassung verankert.

4.1.11.3 Exkurs: Förderung benachteiligter Gruppen

Ursprünglich wollten wir in unserer Indikatorik die Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Haushalten und Kindern mit Migrationshintergrund im Zeitverlauf und im Bundesländervergleich systematisch untersuchen. Dabei wollten wir in Bezug auf sozial benachteiligte Kinder darauf eingehen, ob sie entweder finanziell oder immateriell gefördert werden. Da es hierzu nur in Brandenburg und Hamburg verbindliche schulrechtliche Regelungen gab, haben wir uns entschieden, auf eine Darstellung im Bundesländervergleich zu verzichten, wollen jedoch die Entwicklungen in einzelnen Bundesländern als einen Exkurs vorstellen.

Förderung sozial benachteiligter Schüler

Im Hinblick auf die finanzielle Förderung von sozial benachteiligten Schülern gibt es in fast allen Bundesländern Maßnahmen, die schulrechtlich geregelt sind. Jedoch bezieht sich die finanzielle Förderung im Allgemeinen auf ermäßigte Beitragssätze für den Erwerb von Lernmitteln oder für die Schülerbeförderung. Da in Bundesländern, in denen keine Lernmittelkosten erhoben werden (z.B. in Bremen), damit auch keine finanzielle Förderung sozial benachteiligter Familien festzustellen wäre, halten wir diesen Indikator im Bundesländervergleich für wenig aussagekräftig. Zudem sind wir in Abschnitt 4.1.11.2 zur Lernmittelfreiheit auch auf die Staffelung der Beiträge nach Einkommen eingegangen. Ein ähnliches Problem stellt die Beitragsermäßigung für die Schülerbeförderung dar. Da die

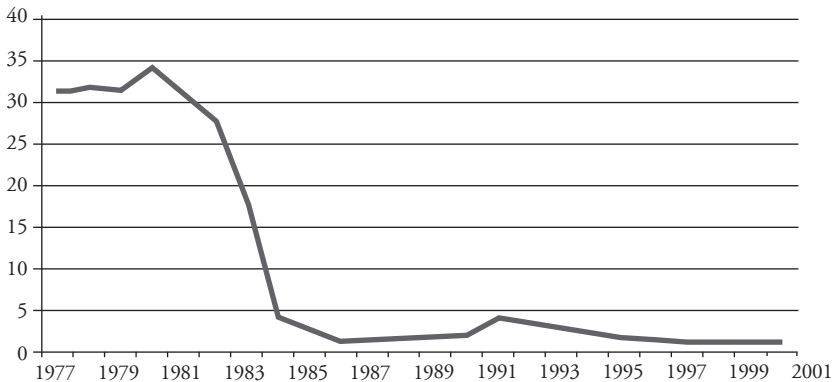
¹³³ Im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ vom 25. Februar 1965 war in Paragraph 9 Schulgeldfreiheit festgelegt, die Lernmittelfreiheit war dagegen ein Kann-Bestimmung.

Schülerbeförderung größtenteils auf kommunaler Ebene geregelt wird, haben wir die unterschiedlichen Regeln hierfür nicht im Bundesvergleich darstellen können. Wenn in einzelnen Bundesländern oder Kommunen kein Geld für die Schülerbeförderung erhoben wird, dann kann es auch keine Beitragsermäßigung für sozial benachteiligte Familien geben.

Eine Ausnahme im Hinblick auf die finanzielle Förderung sozial benachteiligter Schüler gilt seit dem Schuljahr 2010/11 in Brandenburg. Im Allgemeinen steht Schüler-Bafög Schülern in allen Bundesländern zu, die nicht mehr im Haushalt der Eltern wohnen und/oder Abendgymnasien besuchen. Laut Brandenburgischem Ausbildungsförderungsgesetz werden Ausbildungsbeihilfen auch den Schülern zugesprochen, die den Bildungsgang der gymnasialen Oberstufe oder einen zweijährigen Bildungsgang zum Erwerb der Fachhochschulreife in Vollzeitform besuchen, unabhängig davon, ob sie noch bei ihren Eltern wohnen. In Brandenburg können Schüler, die zu bestimmten Personenkreisen gehören (z.B. Empfänger von Wohngeld oder Sozialhilfeempfänger) bis zu 100 Euro monatlich erhalten. Jedoch erhielten im Schuljahr 2012/13 nur 3,3 Prozent der Schüler auf den beruflichen Schulen, auf Gesamtschulen 9,6 Prozent und auf Gymnasien 5,9 Prozent (jeweils gemessen an Schülern der jeweiligen Schulform in den Klassen 11 bis 13)¹³⁴ diese Ausbildungsunterstützung (Landtag Brandenburg 2013, eigene Berechnungen). Der Gesetzgeber ging ursprünglich von einem deutlich höheren Kreis von Berechtigten aus. Auch wenn dieser Brandenburger Weg ein Problembewusstsein zeigt, stellt sich die Frage, ob mit einer Ausbildungsförderung von 100 Euro ab der 11. Klasse soziale Ungleichheiten wirkungsvoll begrenzt werden können. Denn bildungssoziologische Studien zeigen, dass sich die Ungleichheiten beim Zugang zum Abitur vor allem beim Gymnasialübergang zeigen und im Schulverlauf nicht ausgeglichen werden können (Helbig 2012b). Die Kosten bzw. eingeschätzten Kosten für den gymnasialen Bildungsweg stellen nur einen von mehreren Gründen dar, die sozial benachteiligte Schichten vom Gymnasialbesuch abhalten. Dennoch kann ein positiver Einfluss der finanziellen Förderung speziell für Gesamtschüler und Schüler beruflicher Gymnasien nicht ausgeschlossen werden. Für den Besuch der 11. Klassen dieser Bildungswege wird die Bildungsentscheidung erst ab der 10. Klasse getroffen. Im Sinne der Werterwartungstheorie sollte es gerade in diesen Schulformen mit einer solchen finanziellen Unterstützung wie in Brandenburg zu einer steigenden Partizipation von Schülern aus sozial benachteiligten Familien kommen. Ernüchternd ist jedoch, dass an beruflichen Gymnasien nur 3,3 Prozent der Schüler eine Ausbildungsbeihilfe erhielten.

134 So wurde für die beruflichen Gymnasien sowie Gesamtschulen eine Förderquote von 39 Prozent erwartet und für die Gymnasien 23 Prozent. Für Gesamtschulen und Gymnasien gemeinsam ergab sich eine tatsächliche Förderquote von 6,8 Prozent.

Brandenburg nahm hierbei eine Regelung auf, die einst für alle Bundesländer im Rahmen des Schüler-Bafögs vorgesehen war. Zwischen 1971 und 1983 wurden Schüler ab Klasse 10 an allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen mit 160 DM bzw. 200 DM (ab 1976) monatlich gefördert, auch wenn sie noch im Haushalt der Eltern wohnten. Seit 1983 wird das Schüler-Bafög jedoch nur den Schülern gewährt, die nicht mehr im Haushalt der Eltern wohnen. Gemessen an den Schülern der 10. bis 13. Klassen auf dem Gymnasium erhielt in den 1970er Jahren mit einem Drittel ein beachtlicher Anteil von Gymnasiasten Schüler-Bafög (Abbildung 8).¹³⁵ Mit der Verkleinerung des Berechtigtenkreises sanken die Anteile jedoch auf unter zwei Prozent.



Quelle: Franzmann ((2006 [2006])) und StBa (verschiedene Jahrgänge-a), eigene Berechnungen. Anmerkung: Ost-deutsche Bundesländer ab 1991.

Abb. 8: Anteil von Schülern, die Schüler-Bafög auf dem Gymnasium erhalten haben, an allen Schülern der 10. bis 13. Klasse 1977 bis 2000

Neben der finanziellen gibt es auch die Möglichkeit einer immateriellen Förderung von Schülern aus sozial benachteiligten Schichten. Hierbei konzentrieren wir uns vor allem auf jene Maßnahmen, die sozial benachteiligten Schülern im Hinblick auf ihre Kompetenzdefizite zugutekommen sollten. Allerdings zeigte sich, dass für diese Gruppe nur in Hamburg seit 2007/08 eine verbindliche Förderung vorgesehen ist. So soll es an Grundschulen mit einer sozialstrukturell benachteiligten Schülerschaft geringere Schülerzahlen geben (höchstens 19 statt 23 Schüler pro Klasse). In Grundschulen, in denen sich die meisten Schüler aus

¹³⁵ Zu den Quoten in Abbildung 8 ist anzumerken, dass wir diese Quoten leicht überschätzen, da im Zähler hier auch jene Schüler eingehen, die bereits ab Klasse 5 Schüler-Bafög erhielten, aber nicht im Haushalt der Eltern wohnten. Allerdings dürfte deren Anteil sehr gering sein und den Verhältniszahlen ab Mitte der 1980er Jahre entsprechen.

sozial benachteiligten Familien befinden, könnte diese Maßnahme die Entwicklungschancen der Kinder verbessern. Zudem könnten dadurch sogenannte Nachbarschaftseffekte (Helbig 2010) abgeschwächt werden, die in Nachbarschaften mit schwieriger sozialer Lage (v.a. in Großstädten) am ehesten festzustellen sein sollten. Sozial benachteiligte Schüler in mittleren oder sozial privilegierten Nachbarschaften sind von einer solchen Regelung nicht betroffen.

Weiterhin ist Brandenburg das einzige Bundesland, das im Schulgesetz von 2002 explizit ein Förderungsgebot für sozial benachteiligte Schüler aufstellt (§ 3 Abs. 3 Schulgesetz).¹³⁶

Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund

Trotz des Zuzugs von Gastarbeiterfamilien seit Mitte der 1950er Jahre wurden erst Mitte der 1960er Jahre Empfehlungen zur schulischen Betreuung von Kindern ausländischer Arbeitnehmer auf Ebene der KMK festgehalten. So empfahl die KMK im Mai 1964, dass ausländischen Kindern zusätzlicher Unterricht in Deutsch zu geben sei und dass sie solange in besonderen Klassen (mit Unterricht in ihrer Muttersprache) zusammengefasst werden sollten, bis sie am normalen Unterricht teilnehmen können (SBJW 1971). Vor dieser Empfehlung der KMK finden sich in keinem Bundesland Regelungen zur Förderung von Kindern von ausländischen Arbeitnehmern.

Die Empfehlung der KMK kann im Hinblick auf die gestiegene Zahl ausländischer Kinder in Deutschland als notwendige Systemanpassung gesehen werden. Bereits 1970 betrug der Anteil der Ausländer unter den schulpflichtigen Kindern (7–15-Jährige) 2,9 Prozent und stieg bis 1980 auf 10,2 Prozent an (StBa 2014b, eigene Berechnungen). Heute wird im schulischen Kontext nicht mehr von ausländischen Kindern, sondern von Kindern mit Migrationshintergrund gesprochen (hierunter fallen auch ausländische Kinder). 2011 lag deren Anteil bei den 5- bis 15-Jährigen bei 31 Prozent (StBa 2012c, eigene Berechnungen).

Der Empfehlung der KMK von 1964 folgten alle westdeutschen Bundesländer. Die Ausgestaltung der Förderung ausländischer Kinder wurde dabei anfangs in separaten Erlassen geregelt. Eine systematische bundesländervergleichende Betrachtung dieser Regelungen wird dadurch stark erschwert. Ebenso erschwert wird eine bundesländervergleichende Betrachtung dadurch, dass vor 1964 kein Bundesland

¹³⁶ Das Brandenburger Schulgesetz äußerte sich 2002 zur Förderung sozial benachteiligter Schüler folgendermaßen: „Sozial Benachteiligte sollen besonders durch eine Zusammenarbeit mit Trägern der Jugendhilfe und Trägern der sozialen Sicherung gemäß § 9 Abs. 1, die Schaffung von Ganztagschulangeboten gemäß § 18, besondere Unterrichtsangebote und Fördermaßnahmen § 23 Nr. 2, die Berücksichtigung des Unterrichtsbedarfs gemäß § 109 Abs. 1 Satz 2 Nr. 2 und durch individuelle Hilfen im Rahmen der Lernmittelfreiheit gemäß § 111 und der Schülerfahrkosten gemäß § 112 gefördert werden.“ Allerdings wird damit in Brandenburg nur ein Potpourri von Maßnahmen aufgezählt, die nicht nur allein sozial benachteiligten Schülern zugutekommen.

Aussagen zur Migrantenförderung machte und nach 1964 alle Bundesländer (Umsetzung bis spätestens 1977). Eine Codierung nach allein „Migrantenkinder werden gefördert“ oder „Migrantenkinder werden nicht gefördert“ ist dementsprechend nicht sinnvoll.

Eine andere Möglichkeit, die Förderung von ausländischen Kindern bzw. Kindern mit Migrationshintergrund miteinander zu vergleichen, wäre über die Art der Förderung. Hierbei gibt es durchaus Varianz zwischen den Bundesländern und im Zeitverlauf der einzelnen Bundesländer. Für einen standardisierten Vergleich bleibt jedoch die Frage offen, welche Art der Förderung „besser“ ist als die andere bzw. in welcher Rangfolge sie zueinander stehen. Wie sind „Förderklassen“¹³⁷ und „Vorbereitungsklassen“¹³⁸ zu bewerten, in denen ausländische Kinder Deutsch lernen im Vergleich zu „Sonder- bzw. Zusatzunterricht in deutscher Sprache“¹³⁹, „Förderstunden bzw. Förderunterricht“¹⁴⁰, „Intensivkursen“¹⁴¹, „Alphabetisierungskursen“¹⁴² oder kleinen „Lerngruppen“¹⁴³, „Kleinklassen“¹⁴⁴, „Sprachlernklassen“¹⁴⁵, „Feriensprachkursen“¹⁴⁶ oder der Möglichkeit, Klassen mit Muttersprache und deutscher Unterrichtssprache einzurichten¹⁴⁷ (bilingualer Unterricht)? Wie sind, im Vergleich dazu, Anteilsbeschränkungen von ausländischen Schülern in einer Klasse zu sehen?¹⁴⁸ Sind Anteilsbeschränkungen von ausländischen Schülern pro Klasse überhaupt vergleichbar mit höheren Mittelzuweisungen für Schulen pro ausländischem Schüler?¹⁴⁹ Zudem gibt es hierbei auch keine Qualitätskontrolle über die Verwendung dieser Mittel (Gogolin et al. 2003: 65).

Als weitere Fragen bleiben offen: Wie ist die heute in einigen Bundesländern gängige Praxis einzuschätzen, Kinder mit Migrationshintergrund nach ihren Sprach-

137 In Baden-Württemberg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen.

138 In Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

139 In Hessen und Rheinland-Pfalz.

140 In Bayern, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

141 In Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

142 In Hessen.

143 In Berlin und Mecklenburg-Vorpommern.

144 In Berlin.

145 In Niedersachsen.

146 In Sachsen.

147 In Nordrhein-Westfalen, Hessen, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Bayern. Solche speziellen Klassen konnten in Bayern unter Umständen über die gesamte Schulzeit eingerichtet werden (Gogolin et al. 2003).

148 In Berlin wurde der Anteil ausländischer Schüler in einer Klasse zunächst auf 20 Prozent festgesetzt (ab 1970), dann auf 25 Prozent (1977) und schließlich auf 30 (1984) erhöht. Allerdings kamen immer mehr Ausnahmetatbestände hinzu, die diese Quoten aufweichten. Seit 1994 gibt es diese Regelungen nicht mehr.

149 In Brandenburg.

kompetenzen im Vorschulalter zu testen und bereits auf einen Kita-Besuch oder für Sprachkurse vor Beginn der Schule zu verpflichten, als diese Förderung erst in der Schule zu beginnen?¹⁵⁰ Die wissenschaftliche Qualität dieser Sprachtests differiert stark zwischen den Bundesländern (Neugebauer und Becker-Mrotzek 2013). Zudem gibt es kaum Sanktionsmöglichkeiten gegenüber Eltern, die ihre Kinder dennoch nicht für eine Kita anmelden. Wie in diesem Kontext die Ausweitung der Fördergruppen von „ausländischen Kindern“ auf „Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache“, „Kinder mit nicht deutscher Erstsprache“ oder „Schülern nicht deutscher Muttersprache“ zu bewerten ist, bleibt ebenso eine offene Frage. Eine solche Neudefinition nahm unseren Recherchen zufolge erstmals Schleswig-Holstein 1990 im Schulrecht vor. Strittig ist, ob die Regularien in den ostdeutschen Bundesländern überhaupt mit denen in den westdeutschen Bundesländern vergleichbar sind, da hier der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund deutlich geringer ist und somit einige Maßnahmen aufgrund geringer Schülerzahlen gar nicht umsetzbar oder erforderlich sind. Ebenso ist unklar, wie stark Kinder mit Migrationshintergrund in ihrem Schulerfolg gefördert werden, wenn sie entweder auch in der ersten Fremdsprache zusätzlichen Förderunterricht erhalten¹⁵¹ oder gar ihre Muttersprache als erste oder zweite Fremdsprache anrechnen können.¹⁵² Oder wie ist es diesbezüglich zu bewerten, dass ein Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache niedrigere Kriterien erfüllen muss, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten?¹⁵³ Diese kurze Zusammenstellung offener Fragen illustriert, dass es bezüglich der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. ausländischer Kinder nicht möglich ist, einen systematischen, standardisierten Vergleich der Bundesländer im Zeitverlauf durchzuführen. Zumal die aufgestellten Fragen und damit verbundenen Regelungen nicht einmal vollständig sind bzw. weiter ausdifferenziert werden können (für einen ausführlichen Überblick siehe Gogolin et al. 2003).

4.1.12 Exkurs: Ganztagsschulen

Neben einer Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf soll mit dem Ausbau von Ganztagsschulen der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg vermindert werden (Ludwig 2005; Züchner und Fischer 2014). Die Entwicklung der Ganztagsbeschulung hätten wir auch gerne für den gesamten Zeitraum dargestellt, allerdings hat sich die KMK erst 2002 auf eine einheitliche Definition von Ganztagsbeschulung verständigt. Damit ist es nicht möglich die

150 In Berlin, Hamburg und Nordrhein-Westfalen.

151 In Rheinland-Pfalz, Sachsen und Sachsen-Anhalt.

152 In Schleswig-Holstein.

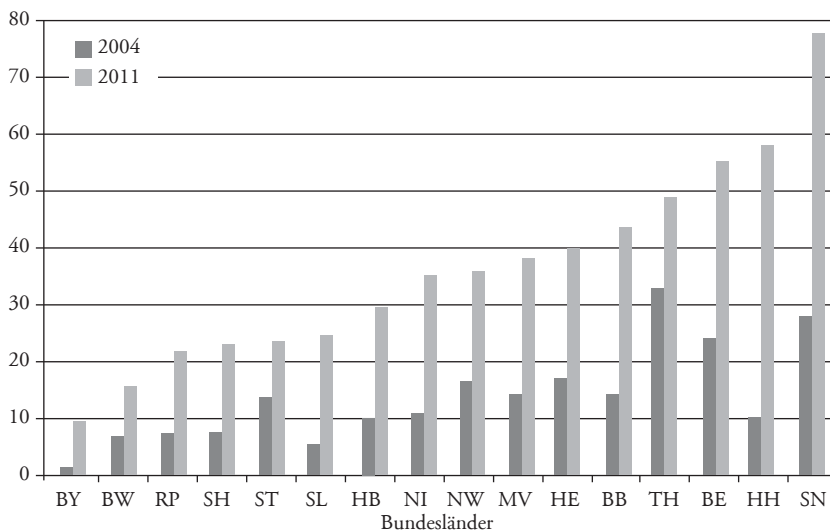
153 In Bayern müssen Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache aktuell einen Schnitt von 3,33 erreichen um für das Gymnasium empfohlen zu werden (statt 2,33). Dies gilt allerdings nur für Schüler, die nicht bereits seit der 1. Klasse die Grundschule besuchen, also erst während der Grundschulzeit zugewandert sind.

Entwicklung der Ganztagsschulen standardisiert im Zeitverlauf und bundesländervergleichend zu codieren. Die Expansion von Ganztagsschulen in den 2000er Jahren veränderte den Schulalltag von Schülern jedoch derart, dass wir wenigstens die Entwicklung in den 2000er Jahren in einem Exkurs darstellen wollen.

Zu Ganztagsschulen zählen alle Schulen, in denen „an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst, und an allen Tagen des Ganztagsschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen angeboten wird“ (Aktionsrat Bildung 2013: 23). Bei den Ganztagsschulen wird in „voll gebundene“, „teilweise gebundene“ und „offene“ Ganztagsschulen unterschieden. Nur bei der voll gebundenen Form müssen alle Schüler an den Ganztagsangeboten teilnehmen. Des Weiteren können Ganztagsschulen nach der Art ihrer internen Organisation definiert werden. Hier ist vor allem die Unterscheidung zwischen rhythmisierten Ganztagsschulen und Ganztagsschulen mit additiven Modellen der Zeitgestaltung zu nennen. Bei rhythmisierten Ganztagsschulen wechseln Lern- und Freizeitphasen über den gesamten Schultag, bei additiven Modellen liegt der Fachunterricht am Vormittag und andere Angebote schließen am Nachmittag an (Aktionsrat Bildung 2013). Über die unterschiedliche Häufigkeit dieser Organisationsformen existieren jedoch keine vergleichbaren Zahlen zwischen den Bundesländern. Auch im Hinblick auf verschiedene Angebote, die eine Ganztagschule macht, können nur wenige Aussagen getroffen werden. In die Kategorie der Ganztagsschule zählen Arbeitsgruppen bis hin zu ausgefeilten rhythmisierten Ganztagsschulprogrammen. Weiterhin ist der Ausbau von Ganztagsschulen nur teilweise gesetzlich geregelt. Nur in Hamburg und Berlin ist festgehalten, dass die dortigen Gesamtschulen in Ganztagsform strukturiert werden sollen. Allerdings deutet die Statistik für 2011 erstens darauf hin, dass diese Reform noch nicht vollständig umgesetzt wurde, zweitens gehört nur ein Teil der Schulen zu den „voll gebundenen“ Ganztagsschulen (KMK 2013a). Auch wenn die Datenlage zu Ganztagsschulen nicht zufriedenstellend ist, wollen wir anhand der verfügbaren Daten darstellen, wie sich die Ganztagsschulen in den letzten Jahren im Bundesländervergleich entwickelt haben. Abbildung 9 zeigt, dass der Anteil der Schüler, die ein Ganztagsangebot wahrnehmen, in allen Bundesländern zwischen 2004 und 2011 deutlich angestiegen ist. Des Weiteren wird deutlich, dass Schüler am stärksten in den ostdeutschen Bundesländern (außer in Sachsen-Anhalt¹⁵⁴) sowie in Hamburg und Berlin Ganztagsschulangebote wahr-

154 Die Zahlen für Sachsen-Anhalt werden allerdings durch Besonderheiten der statistischen Erfassung stark unterschätzt. Das Ganztagsangebot für Grundschulen wird in zwei verschiedenen Statistiken geführt. Zum einen als Grundschulkinder in Ganztagsschulen und zum anderen als Grundschulkinder in Hortbetreuung. Diese beiden statistischen Größen lassen sich nicht additiv verknüpfen, da es hierbei zu Doppelzählungen kommt. Für Sachsen (wo ebenfalls beide Statistiken ausgewiesen werden) würde sich so eine Ganztagsbeschulungsquote von 147,3 Prozent

nehmen. Auf der anderen Seite nehmen in Bayern weniger als zehn Prozent aller Schüler an Ganztagsangeboten teil. Auch in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein finden wir niedrige Ganztagsbesuchsquoten.¹⁵⁵



Quelle: KMK (2006a, 2013a). Anmerkungen: Die Beschränkung auf Schulen in öffentlicher Trägerschaft ist sinnvoll, weil die Ganztagschulen in privater Trägerschaft in Hessen, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt nicht erhoben werden.

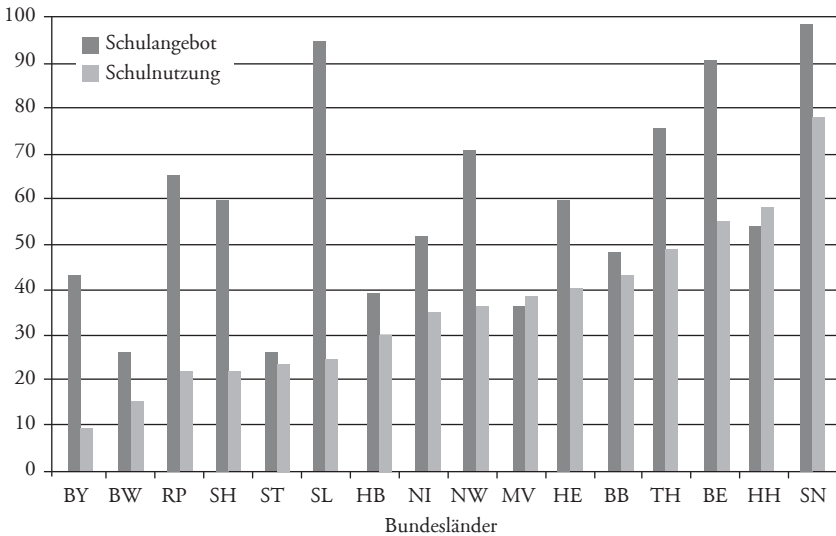
Abb. 9: Prozentualer Anteil von Schülern, die Ganztagsschulangebote wahrnehmen, 2004 und 2011 (Schulen in öffentlicher Trägerschaft)

Abbildung 10 verdeutlicht, dass Ganztagsschulangebot und Ganztagsschulnutzung nicht unbedingt miteinander zusammenhängen müssen. In dieser Abbildung haben wir den Anteil von Schulen, die ein Ganztagsangebot anbieten, mit den Ganztagsbesuchsquoten in Relation gesetzt. Diese beiden Statistiken sind natürlich nicht unbedingt vergleichbar, weil bei der Angebotsquote keine Aussage über die Größe der jeweiligen Schulen getroffen werden kann. In diesem Zusammenhang übersteigt speziell für Hamburg die Nutzung das Angebot. Dennoch ist ein solches Vorgehen die einzige Möglichkeit, Angebot und Nutzung von Ganztagsbeschulung miteinander ins Verhältnis zu setzen.

ergeben. Wir betrachten daher nur die Schüler in Ganztagschulen an Grundschulen, für die Sachsen-Anhalt eine Quote von 3,4 Prozent aufweist. Unter Berücksichtigung des Anteils von Grundschulkindern, die einen Hort besuchen, ergibt sich in Sachsen-Anhalt ein Anteil von 63 Prozent (der dritthöchste aller Bundesländer) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).

¹⁵⁵ Neben generellen Unterschieden gibt es erhebliche Unterschiede innerhalb der Bundesländer zwischen den einzelnen Schulformen, auf die wir jedoch nicht eingehen.

Aus Abbildung 10 ist ersichtlich, dass in den ostdeutschen Bundesländern, Hamburg und Bremen der Unterschied zwischen Angebot und Nutzung relativ klein ist. In diesen Bundesländern liegt die „Nutzungsquote“ bei 76 Prozent und darüber (außer Thüringen mit 65 Prozent). Auf der anderen Seite liegt die „Nutzungsquote“ in Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz bei 36 bzw. 33 Prozent und im Saarland und Bayern sogar nur bei 25 bzw. 22 Prozent.

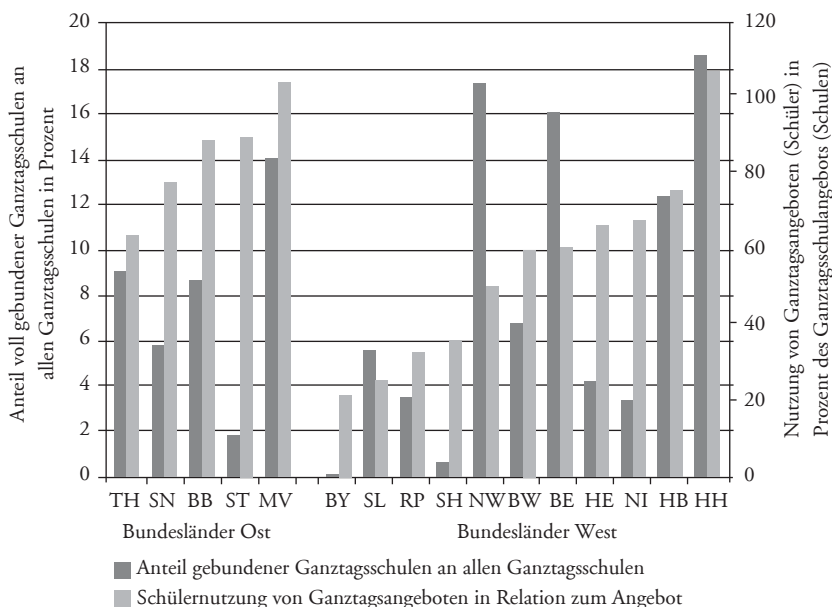


Quelle: KMK (2013a), eigene Berechnungen.

Abb. 10: Anteil der Schulen, die ein Ganztagsangebot anbieten und Anteil der Schüler, die ein Ganztagsangebot nutzen, jeweils in Prozent 2011 (Schulen in öffentlicher Trägerschaft)

Warum es diese Unterschiede in der Nutzung der Ganztagsschulangebote gibt, haben wir versucht in Abbildung 11 darzustellen. Während in Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Berlin über 16 Prozent aller Ganztagschulen voll gebunden sind, sind dies beispielsweise in Bayern nur 0,1 Prozent. Für die westdeutschen Bundesländer und Berlin ergibt sich eine Korrelation von $r=0,65$ zwischen dem Anteil voll gebundener Ganztagschulen und der Nutzung von Ganztagsangeboten in Relation zum Angebot. Einen solchen Unterschied sehen wir in den ostdeutschen Bundesländern nicht. Hier ist es für die Nutzung von Ganztagsangeboten unerheblich, ob die Ganztagsangebote voll gebunden sind oder nicht. Mit anderen Worten: Trotz des Angebots nutzen Eltern in den westdeutschen Bundesländern seltener die Möglichkeit ihre Kinder ganztägig beschulen zu lassen, während Eltern in Ostdeutschland scheinbar bereitwillig Ganztagsschulange-

bote für ihren Nachwuchs annehmen. Hier zeigt sich neben bildungspolitischen Traditionen auch die höhere Müttererwerbsquote in Vollzeit und dementsprechend eine höhere Nachfrage nach Ganztagsbeschulung, während Mütter in Westdeutschland stärker in Teilzeit arbeiten (Kreyenfeld und Geisler 2006). In Bezug auf Westdeutschland bleibt offen, ob ein höherer Anteil voll gebundener Ganztagsschulen zu höheren Nutzungsquoten von Ganztagsangeboten führen könnte oder ob sich voll gebundene Ganztagsschulen vor allem dort entwickeln, wo auch nicht voll gebundene Angebote bereitwillig angenommen wurden.



Quelle: KMK (2013a), eigene Berechnungen.

Abb. 11: Gebundene Ganztagsschulen an allen Ganztagsschulen und Nutzung von Ganztagsschulangeboten (Schüler) in Prozent des Ganztagschulangebots (Schulen) 2011 (Schulen in öffentlicher Trägerschaft)

Wie sich die Ganztagsbeschulung auf den Schulalltag und Schulerfolg der Schüler auswirkt wird seit einiger Zeit in der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)“ untersucht. Die ersten Ergebnisse dieser Studie sind im Hinblick auf die Wirksamkeit von Ganztagsbeschulung zwar teilweise positiv (Fischer et al. 2011; Züchner und Fischer 2014), aus unserer Sicht aber eher ernüchternd in Bezug auf soziale Ungleichheiten. Problematisch bei den präsentierten Ergebnissen der Studie ist aus unserer Sicht, dass in den Analysen nicht auf die Bundesländer

kontrolliert werden konnte. Einzig eine Dummy-Variable für Ost-West findet sich in den Analysen. Die enorm unterschiedlichen Ganztagschulquoten, die unterschiedliche Umsetzung der Ganztagschulprogramme, die unterschiedlich starke Verteilung auf die Schulformen und die unterschiedlichen Schulpolitiken der Bundesländer können die gewonnenen Ergebnisse in der StEG-Studie durchaus in die eine oder andere Richtung beeinflussen.

4.1.13 Exkurs: Privatschulen

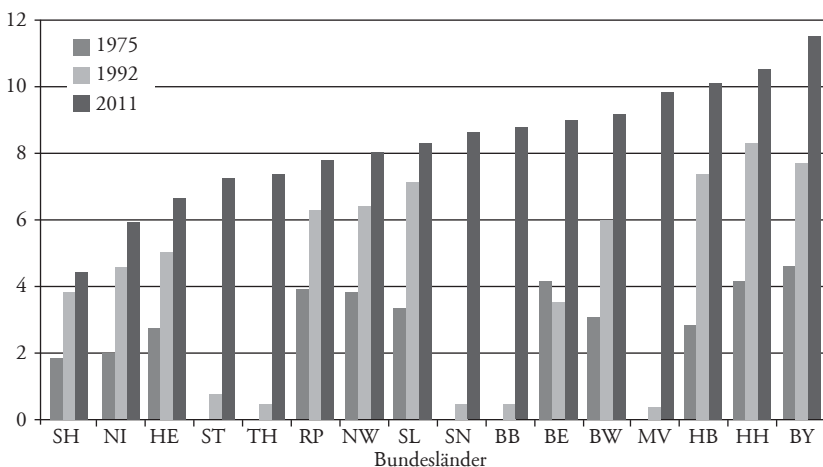
Für Analysen zur Schulstrukturentwicklung ist es nicht nur wichtig die Entwicklung öffentlicher Schulen zu berücksichtigen, sondern auch das Ausmaß des privaten Sektors (Koinzer und Leschinsky 2008). Neben der vertikalen Trennung des gegliederten Schulsystems ergibt sich durch den wachsenden Anteil privater Schulen unter Umständen eine zunehmende horizontale Gliederung des Schulsystems in einigen Bundesländern. Leider liegen im historischen Vergleich (besonders vor 1990) nur Daten zu ausgewählten Zeitpunkten vor, so dass ein Vergleich im Zeitverlauf nicht durchgängig möglich ist. Gleichwohl möchten wir in einem Exkurs auf das Verhältnis von öffentlichen zu privaten Schulen eingehen. Allein zwischen 1992 und 2011 hat sich der Anteil von Schülern auf privaten Schulen in Deutschland von 4,8 Prozent auf 8,4 Prozent fast verdoppelt. Ob mit dem Besuch von Privatschulen auch bessere Bildungsergebnisse der Schüler einhergehen, ist in Deutschland umstritten. Während einige Autoren davon ausgehen, dass private Schulen vor allem zu höheren Kompetenzen der Schüler führen (West und Wößmann 2010), zeigt sich dies empirisch oftmals nicht (Nikolai und Helbig 2013; Weiß 2011). Die Bedeutung von Privatschulen ist vielfältig. Zum einen können sie Lücken im staatlichen Angebot kompensieren (v.a. in dünn besiedelten Regionen) (siehe auch Kühne und Kann 2012), zum anderen ist ihr Zuwachs auf „subjektiv empfundene Strukturmängel“ (StBa 2014d: 13) des öffentlichen Schulsystems zurückzuführen. Negative Systemwirkungen werden in einer Verstärkung sozialer und ethnischer Segregation durch den Zuwachs an Privatschulen gesehen (Weiß 2011).

Auch bei den Privatschulen existieren Bundesländerunterschiede, sowohl in der generellen Besuchsquote als auch im Vergleich einzelner Schulformen. Zudem sind dabei unterschiedliche Entwicklungen in den letzten Jahren zu beobachten, die wir im Folgenden vorstellen wollen.

Abbildung 12 zeigt, dass der Anteil von Schülern (an allgemeinbildenden Schulen), die eine Privatschule besuchten, in allen Bundesländern zwischen 1975 und 2011 angestiegen ist. Noch 1975 lag der Anteil in allen Bundesländern bei unter fünf Prozent, mit erheblichen Bundesländerunterschieden: Weniger als zwei Prozent verzeichneten Schleswig-Holstein und Niedersachsen, mehr als vier Prozent Bayern, Hamburg und Berlin. In fast allen westdeutschen Bundesländern ist zwi-

schen 1975 und 1992 ihr Anteil gestiegen (mit Ausnahme Berlins¹⁵⁶) – ein Trend, der sich auch in den 1990er und 2000er Jahren fortsetzte.

Nach 1992 ist der größte Anstieg in Ostdeutschland zu beobachten (siehe auch Kühne und Kann 2012). Allein in Mecklenburg-Vorpommern stieg der Anteil von unter einem Prozent (1992) auf gut zehn Prozent (2011), das Bundesland hat damit den vierthöchsten Anteil von Schülern auf Privatschulen. Auch in den westdeutschen Bundesländern, die bereits 1992 ein stark ausgebautes Privatschulwesen hatten (v.a. in Hamburg, Bremen und Bayern) stiegen die Anteile noch weiter an. Die niedrigsten Privatschulquoten gibt es nach wie vor in Schleswig-Holstein und Niedersachsen, während Bayern, Hamburg und Bremen im Bundesländervergleich die höchsten Privatschulquoten aufweisen. In Berlin befanden sich die Privatschulen 1992 vor allem im Westteil. Im Ostteil Berlins, wie auch in den anderen ostdeutschen Bundesländern, gab es kaum Privatschulen, da es in der DDR keine Möglichkeit zur Privatschulgründung¹⁵⁷ gab.



Quelle: Köhler (1979) und StBa (2014f), eigene Berechnungen.

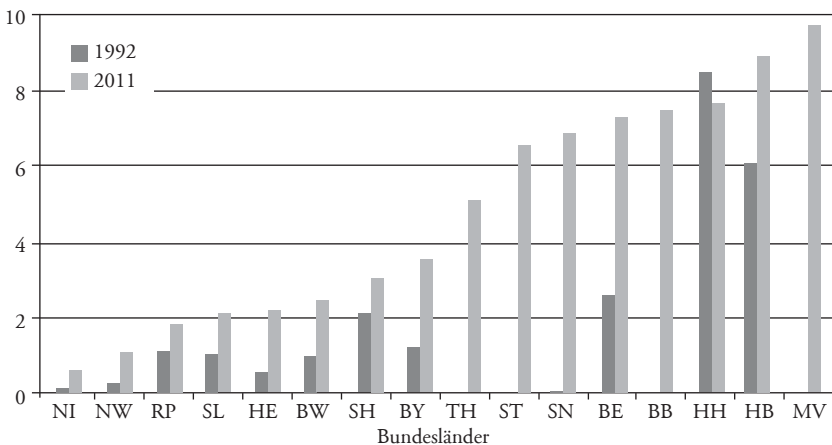
Abb. 12: Anteil von Privatschülern an allen Schülern an allgemeinbildenden Schulen in den Bundesländern 1975, 1992 und 2011

Deutliche Unterschiede ergeben sich auch bei den Privatschulquoten zwischen den Schulformen. Deutschlandweit sind die größten Anteile von Privatschülern an

¹⁵⁶ Der Rückgang der Privatschüler an Grundschulen in Berlin ist nach 1992 mit der Zusammenführung der beiden Stadthälften zu erklären, da es im DDR-Schulsystem kaum Privatschulen gab.

¹⁵⁷ Nur in wenigen Ausnahmefällen gab es in der DDR Bildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft (Kühne und Kann 2012).

Gymnasien zu verzeichnen, während der Anteil privat unterrichteter Grundschüler deutschlandweit wesentlich geringer ist. In Ostdeutschland ist die Situation dagegen umgekehrt. Hier spielen die privaten Grundschulen eine starke Rolle (Koinzer und Leschinsky 2008; Kühne und Kann 2012). Wir haben daher in Abbildung 13 den Anteil von Schülern auf privaten Grundschulen ausgewiesen. 1992 existierten in den ostdeutschen Bundesländern kaum private Grundschulen, während Hamburg und Bremen die höchsten Anteile im Bundesländervergleich hatten. Zwischen 1992 und 2011 ist es zu einem deutlichen Anstieg der Privatschulanteile an Grundschulen in den ostdeutschen Bundesländern gekommen. In ländlichen Regionen sind private Grundschulen in den ostdeutschen Bundesländern im Zuge des demografischen Wandels zum Teil an die Stelle öffentlicher Grundschulen getreten und nehmen eine Ersatzfunktion ein. Da für den Betrieb öffentlicher Schulen meist Mindestschüleranzahlen definiert sind, könnte der massive Schüllerrückgang in den ostdeutschen Bundesländern die Gründung von privaten Grundschulen an Standorten befördert haben, an denen öffentliche Grundschulen schließen mussten. Im städtischen Raum zeigen sich dagegen in Ostdeutschland Verdrängungsmechanismen (Kühne und Kann 2012). In Städten binden private Schulen zunehmend Schüler aus höheren sozialen Schichten an sich. Im Gegensatz zu Ostdeutschland gibt es in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz nur wenige Grundschüler, die eine private Schule besuchen.

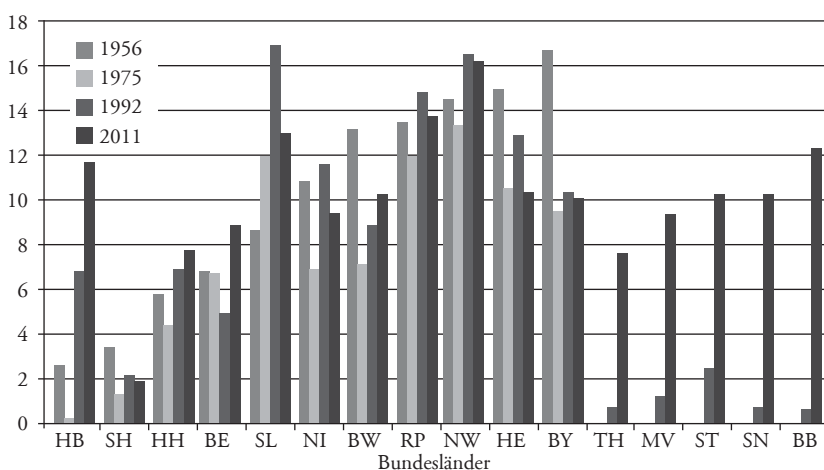


Quelle: StBa (2014f). Eigene Berechnungen.

Abb. 13: Anteil von Privatschülern an Grundschulen an allen Grundschülern in den Bundesländern 1992 und 2011

Auf Gymnasien gibt es in fast allen Bundesländern einen höheren Anteil von Schülern auf Privatschulen (Abbildung 14) als bei den Grundschulen. Mit Daten des Sta-

tistischen Bundesamtes sowie von Köhler (1979) können wir die Entwicklungen von Privatschülern an Gymnasien bis Mitte der 1950er Jahre zurückverfolgen. 1956 hatten Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg und Niedersachsen einen Anteil von Privatschülern an Gymnasien von mehr als zehn Prozent. Während es in den nächsten Dekaden bis Anfang der 1990er Jahre in Bayern, Hessen und Baden-Württemberg zu einem deutlichen Rückgang gekommen ist, stieg der Anteil in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen weiter an. Ein starker Zuwachs ist bis 1992 auch im Saarland zu verzeichnen. Moderate Zuwächse finden sich im selben Zeitraum in Bremen und Hamburg. Einzig in Schleswig-Holstein und Berlin ging der Anteil von Privatschülern an Gymnasien zurück. In den Jahren zwischen 1992 und 2011 ist die Entwicklung weniger eindeutig. Denn hier gibt es auf der einen Seite sieben Bundesländer, in denen der Anteil von Privatschülern sogar zurückgegangen ist. Hierzu gehören Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, das Saarland, Hessen, Bayern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Allerdings sind die drei erstgenannten jene Bundesländer, die sowohl 1992 als auch 2011 den höchsten Anteil von Privatschülern an Gymnasien hatten. Auf der anderen Seite ist es in den ostdeutschen Bundesländern und Stadtstaaten zu einem (z.T. deutlichen) Anstieg der Privatschüler an Gymnasien gekommen. Insgesamt liegt der Anteil von Privatschülern an allen Gymnasiasten zwischen knapp acht Prozent in Thüringen und gut 16 Prozent in Nordrhein-Westfalen. Schleswig-Holstein unterscheidet sich hier mit einer Quote von unter zwei Prozent äußerst deutlich von allen anderen Bundesländern.

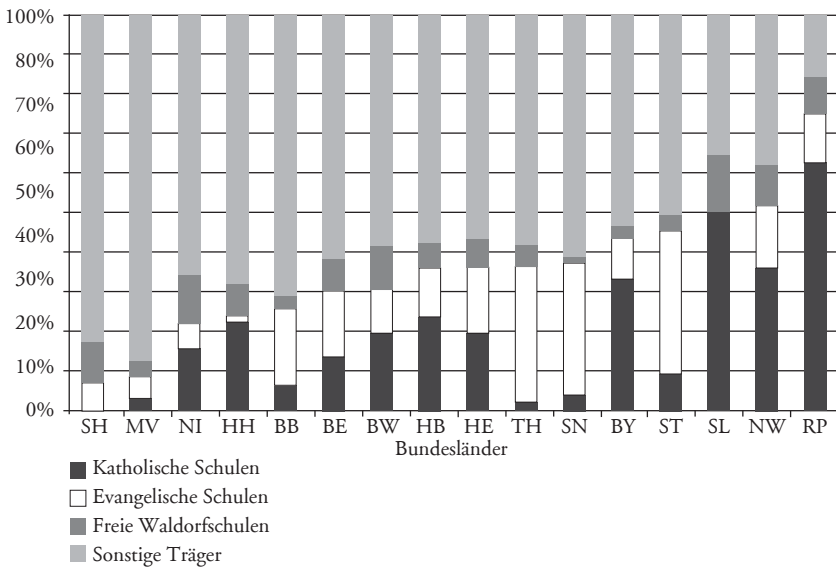


Quelle: Köhler (1979) und StBa (2014f), eigene Berechnungen.

Abb. 14: Anteil von Privatschülern an Gymnasien an allen Gymnasiasten in den Bundesländern, 1956, 1975, 1992 und 2011

Privatschulen sind nicht gleich Privatschulen, denn zwischen den Bundesländern variiert die Trägerschaft der Privatschulen deutlich voneinander. In Abbildung 15 ist daher die Verteilung der Trägerschaft von Privatschulen in den Bundesländern abgetragen. Grob kann die Trägerschaft der Schulen nach katholischen Schulen, evangelischen Schulen, Freien Waldorfschulen und Privatschulen sonstiger Träger unterschieden werden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es in Schleswig-Holstein keine katholische Schule gibt und im Saarland keine evangelische Schule. Wir haben die Bundesländer in der Abbildung nach dem Anteil von Schulen in kirchlicher Trägerschaft geordnet.

Dabei liegt der Anteil von Privatschulen in kirchlicher Trägerschaft in Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern unter zehn Prozent. Im Gegensatz dazu liegt der Anteil von Schulen mit kirchlicher Trägerschaft im Saarland, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz bei 50 Prozent und höher. In Rheinland-Pfalz liegt deren Anteil sogar bei 75 Prozent. Obwohl der Anteil von kirchlich gebundenen Personen in den ostdeutschen Bundesländern vergleichsweise gering ist (Helbig und Schneider 2014), liegt der Anteil kirchlicher Privatschulen in Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt zwischen 36 und 46 Prozent und damit auf einem Niveau mit Bayern.



Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012).

Abb. 15: Privatschulen nach Trägerschaft Schuljahr 2010/11 nach Bundesländern

Auffällig ist bei dieser Verteilung, dass der Anteil kirchlicher Privatschulen in den westdeutschen Bundesländern am höchsten ist (Saarland, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Bayern), die in den 1940er Jahren zunächst die Bekenntnisschulen als Regelschulform wieder einführten (Müller 1995). Obwohl die Bekenntnisschulen bis Ende der 1960er Jahre in Simultanschulen¹⁵⁸ umgewandelt wurden (siehe Abschnitt 4.3.1), zeigt sich hier bis heute eine gewisse Pfadabhängigkeit – nur haben sich die Bekenntnisschulen in den privaten Sektor verlagert.

4.1.14 Statistische Gesamtschau der Reformtätigkeit

Wie in den Abschnitten 4.1.1 bis 4.1.11 deutlich geworden sein dürfte, ist es schwierig, einen Gesamtüberblick über die strukturellen Regelungen und Reformtätigkeiten in den einzelnen Bundesländern sowohl im Zeitverlauf als auch im Querschnitt zu erhalten. Auf die Zusammenhänge der einzelnen Strukturregelungen gehen wir in Kapitel 5 ein. Zum Abschluss dieses Abschnitts wollen wir auf die Reformtätigkeit der Bundesländer bezüglich der Strukturen des Schulsystems eingehen.

Eine Reform bedeutet eine von Akteuren geplante Änderung von Strukturen, Verfahren oder Inhalten (Schmidt 2004: 597). Im Gegensatz zu evolutionären Veränderungen von Institutionen initiieren Akteure Reformmaßnahmen, um auf ein von den Akteuren wahrgenommenes Problem zu reagieren. Politische Problembearbeitungsprozesse können in Gang gesetzt werden, weil institutionelle Regelungen ihre Aufgaben aufgrund von externen Schocks (z.B. das schlechte Abschneiden Deutschlands in PISA-Studien in den 2000er Jahren) oder gesellschaftlichen Veränderungen nicht mehr erfüllen können, sich die Machtbalance im Politikfeld verändert, institutionelle Regelungen die an sie gestellten gesellschaftlichen Erwartungen nicht mehr erfüllen können und/oder sich die Erwartungen der Akteure an das, was institutionelle Regelungen leisten sollen, verändern (Ebbinghaus 2009). Als Reform bezeichnen wir die Veränderungen von Regelungen in den Bereichen Struktur (Abschnitt 4.1.), Kontrolle von Inhalten (Abschnitt 4.2.) und Inhalte (Abschnitt 4.3.) durch schulrechtliche Maßnahmen, unabhängig davon, ob die erhofften oder versprochenen Verbesserungen tatsächlich eintreten.

Reformen struktureller Regelungen sind in der Regel selten, da im bundesdeutschen Föderalismus diese häufig nur über „komplizierte und mühsame Konsensbildungsprozesse“ (Hepp 2011: 171) erfolgen. Um die Reformtätigkeiten der Bundesländer im Bereich struktureller Regelungen im Zeitverlauf zu erfassen, haben wir für jedes Jahr und jedes Bundesland codiert, ob es bei den Indikatoren „Vorschule“, „Vollzeitschulpflicht“, „Dauer bis zum Abitur“, „Grundschuldauer“, „Orientierungsstufe“, „Förderstufe“, „Grundschule an weiterführenden Schulen angeschlossen“, „Gesamtschulen vorhanden“, „Schularten mit mehreren Bildungsgängen als einzige Schulform neben dem Gymnasium vorhanden“,

¹⁵⁸ Simultanschulen sind konfessionell nicht gebundene Schulen.

„Abitur an allen Schulformen möglich“, „Alternative Wege zur Hochschulreife möglich“, „Schulgeld auf Gymnasium“ und „Lernmittelfreiheit“ zu einer Reform gekommen ist (mit 1 codiert) oder die Regelung des Vorjahres beibehalten wurde (mit 0 codiert).¹⁵⁹ Im Anschluss haben wir dann die Veränderungen in den einzelnen Strukturdimensionen aufaddiert und erfassen damit, wie viele Strukturformen in jedem Jahr in jedem Bundesland durchgeführt wurden. Ein Wert von 13 würde aussagen, dass es bei allen 13 Strukturindikatoren in einem Bundesland in einem Jahr zu einer Reform gekommen ist. Bei einem Wert von 0 wäre es in einem Bundesland in einem Jahr zu keiner Reform gekommen.

Da eine jährliche Betrachtung wenig aussagekräftig ist, haben wir die Ergebnisse für jedes Bundesland nach Jahrzehnten in Tabelle 16 zusammengefasst. Ein Wert von 1 bedeutet dabei, dass es in dem betreffenden Bundesland in einem Jahrzehnt eine Strukturreform gegeben hat. Die ungeraden Werte in den Jahren 1949 bis 1959 resultieren daraus, dass in diesem Fall elf anstelle von zehn Schuljahren betrachtet wurden. Zudem erfassten wir in diesem Zeitraum die schulrechtlichen Regelungen in Berlin und Baden-Württemberg¹⁶⁰ nur für acht Jahre und im Saarland nur für vier Schuljahre.¹⁶¹ Die ungeraden Zahlen für die ostdeutschen Bundesländer in den 1990er Jahren sind darauf zurückzuführen, dass die Schulgesetze in diesen Bundesländern erst für das Schuljahr 1991/92 beschlossen wurden und dementsprechend nur neun Jahre in die Analyse der 1990er Jahre eingingen. Da nur die Jahre einbezogen wurden, für die gesetzliche Regelungen vorliegen, sind die Ergebnisse zwischen den Bundesländern und zwischen den einzelnen Jahrzehnten miteinander vergleichbar. Dies gilt auch für die 1990er und 2000er Jahre, da mit der Wiedervereinigung 1990 nicht mehr nur elf sondern 16 Bundesländer betrachtet wurden. Der Vergleich der Reformtätigkeit über die vergangenen sechs Jahrzehnte über alle Bundesländer hinweg zeigt, dass es in den 1950er Jahren 2,0 Reformen in der Strukturdimension pro Bundesland in diesem Jahrzehnt gegeben hat (letzte Zeile in Tabelle 16). Zu einem Anstieg der Reformtätigkeit kam es in den 1960er Jahren (3,1 Reformen). Der Wert für die 1970er bewegt sich wiederum etwa auf dem Niveau der 1950er Jahre (1,8 Reformen). Nach den Reformen der 1970er Jahre ließ die Reformtätigkeit der Bundesländer in den 1980er Jahren deutlich nach und fiel mit 1,1 Reformen sogar deutlich unter das Niveau der 1950er Jahre. Dies könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass jedes Bundesland nach den beiden reformstarken Jahrzehnten das für sich beste Schulsystem gefunden hatte. Andererseits ist jedoch auch möglich, dass die politischen „Schulkämpfe“ der 1960er und 1970er

159 Auf den Indikator „Anteil von Gymnasien an allen Schulen die zum Abitur führen“ haben wir in dieser Gesamtschau verzichtet. Dieser gibt zwar Aufschluss über die Struktur des Schulsystems, ist aber nicht schulrechtlich geregelt worden.

160 Berlin hatte bis 1951 noch ein Einheitsschulsystem, und Baden-Württemberg wurde als Bundesland erst 1952 gegründet.

161 Das Saarland trat als Bundesland erst 1957 der Bundesrepublik bei.

Jahre (Friedeburg 1992; Geißler 2011a; Herrlitz et al. 2009; Wiborg 2010) zu einer gewissen Ermüdung der Schulpolitiker geführt haben bzw. zu einer gewissen Desillusionierung der Machbarkeitsräume. In den 1990er Jahren kamen Reformen auf der Schulstrukturebene fast völlig zum Erliegen (0,8 Reformen). Einzig Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Thüringen reformierten das gerade erst neu eingeführte Schulsystem noch substantiell in den 1990er Jahren. Angesichts dieser geringen Anzahl von Reformen nach der Wiedervereinigung scheint die Schulpolitik in den Bundesländern mit Blick auf unsere Strukturdimension in einen „Dornröschenschlaf“ gefallen zu sein, aus dem sie erst der PISA-Schock 2001 gerissen hat. In Reaktion darauf kam es erst in den 2000er Jahren zu einer verstärkten Reform der Schulstrukturen in den Bundesländern (siehe auch Niemann 2010). Im Vergleich mit den anderen Jahrzehnten weisen die 2000er Jahre zusammen mit den 1960er Jahren den höchsten Wert von 3,1 Reformen pro Jahrzehnt und Bundesland auf. Die historisch hohe Reformtätigkeit auf der Strukturebene ist auch mit der Einführung des achtjährigen Gymnasiums und der damit verkürzten Dauer bis zum Abitur in 13 Bundesländern zu erklären. Ohne Berücksichtigung des Indikators „Dauer des Abiturs“, liegt die Reformtätigkeit der Bundesländer deutlich unter dem Wert der 1960er Jahre und etwa auf dem Niveau der 1950er und 1970er Jahre.

Tab. 16: Reformtätigkeit in der Dimension Struktur in den Bundesländern nach Jahrzehnten

	1949–59	1960–69	1970–79	1980–89	1990–99	2000–09	2000–09 ohne G8 Reform	Gesamt
BW	1,3	3,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,0	1,0
BY	1,8	3,0	0,0	0,0	0,0	4,0	3,0	1,5
BE	2,5	1,0	4,0	0,0	0,0	4,0	3,0	1,9
BB					2,2	3,0	2,0	2,6
HB	5,5	1,0	1,0	2,0	0,0	4,0	3,0	2,3
HH	1,8	3,0	2,0	0,0	0,0	4,0	3,0	1,8
HE	0,9	4,0	0,0	3,0	1,0	2,0	1,0	1,8
MV					0,0	6,0	4,0	3,2
NI	2,0	4,3	4,3	1,0	1,0	4,0	3,0	2,7
NW	1,0	4,0	3,0	2,0	1,0	2,0	1,0	2,1
RP	1,0	6,5	2,0	1,0	0,0	2,0	2,0	2,1
SL	2,7	3,3	1,0	2,0	1,0	1,0	0,0	1,7
SN					0,0	1,0	1,0	0,5
ST					4,4	7,0	5,0	5,8
SH	1,8	1,0	1,0	1,0	0,0	3,0	2,0	1,3
TH					2,2	1,0	1,0	1,6
Gesamt	2,0	3,1	1,8	1,1	0,8	3,1	2,1	2,0

Quelle: SVBDL, eigene Berechnungen.

Mit Blick auf die einzelnen Bundesländer stellt sich die Entwicklung allerdings etwas differenzierter dar als in der Gesamtbetrachtung für alle Bundesländer. In den 1950er Jahren verzeichneten Berlin, das Saarland und vor allem Bremen die höchsten Werte an Reformtätigkeiten. In drei Bundesländern kam es hingegen während der 1950er Jahre zu höchstens einer Reform (Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz). In den 1960er und 1970er Jahren verteilte sich die Reformtätigkeit dagegen gleichmäßiger auf die Bundesländer. Zu umfassenden Strukturreformen in den 1960er Jahren kam es vor allem in Rheinland-Pfalz, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen und in den 1970er Jahren in Niedersachsen und Berlin. In den 1980er Jahren geht die Reformtätigkeit der einzelnen Bundesländer außer in Bremen, dem Saarland, Nordrhein-Westfalen und Hessen deutlich zurück, und in vier Bundesländern gab es gar keine Reform auf Strukturebene. In den 1990er Jahren gab es nur in sieben von 16 Ländern überhaupt Schulstrukturreformen, darunter vor allem in den ostdeutschen Bundesländern.

Erst in den 2000er Jahren kam es in den meisten Bundesländern v.a. durch die Einführung des achtjährigen Gymnasialbildungsganges zu vermehrten Strukturreformen (außer in Sachsen, Thüringen und Rheinland-Pfalz). Die stärkste Reformtätigkeit ist in dieser Dekade in Mecklenburg-Vorpommern und in Sachsen-Anhalt zu verzeichnen. Beide Bundesländer sind zusammen für 25 Prozent aller Reformen in der Strukturdimension in den 2000er Jahren verantwortlich (ohne G8-Reform). Als besonders reformfreudig auf der Strukturebene erweist sich dabei Sachsen-Anhalt mit 4,4 Reformen in den 1990er Jahren und sieben Reformen in den 2000er Jahren. Es ist zu vermuten, dass sich die Reformtätigkeiten in Sachsen-Anhalt vor allem auf den Regierungswechsel von SPD zu einer schwarz-gelben Koalition im dortigen Landtag zurückführen lassen (Holtmann 2009). Ähnlich viele Reformen wie in Sachsen-Anhalt wurden nur in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt. Die sechs strukturellen Reformen in Mecklenburg-Vorpommern in den 2000er Jahren könnten darauf zurückzuführen sein, dass Mecklenburg-Vorpommern das einzige ostdeutsche Bundesland war, welches sich in seinem ersten Schulgesetz von 1991 stark an dem Schulsystem westdeutscher Prägung orientierte und ein dreigliedriges Schulsystem einführte (von Below 2002). Gleichzeitig ist Mecklenburg-Vorpommern jenes Bundesland, das am stärksten mit einem drastischen Schülerschwund zu kämpfen hatte (Weishaupt 2006). Die Kombination aus dreigliedriger Schulstruktur und demografischen Problemen könnte wohl am ehesten erklären, dass die schulpolitischen Akteure in Mecklenburg-Vorpommern einem starken Reformdruck ausgesetzt waren und schließlich umfassende Reformen durchführten.¹⁶²

162 Für Mecklenburg-Vorpommern ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems zum Schuljahr 2006/07 gleichzeitig zu Veränderungen bei vier unserer Strukturindikatoren geführt hat. Dies verdeutlicht jedoch, wie umfassend diese Schulstrukturreform das Schulsystem in Mecklenburg-Vorpommern verändert hat.

Im Gegensatz zu den beiden genannten Ostbundesländern gab es in den letzten 20 Jahren in Sachsen nur eine einzige Strukturreform, was wohl auch darauf zurückzuführen ist, dass es in Sachsen in unserem Untersuchungszeitraum zu keinem Regierungswechsel gekommen ist (Neugebauer 2009).

Im Bundesländervergleich ist Sachsen damit auch das Bundesland, das insgesamt die wenigsten Reformen pro Jahr durchführte. Von den westdeutschen Bundesländern war Niedersachsen auf Ebene der Strukturen in den vergangenen 60 Jahren das reformfreudigste Bundesland. Auch Bremen und Rheinland-Pfalz sind unter den westdeutschen Bundesländern über die gesamte Untersuchungsperiode gesehen relativ reformfreudig. Die geringste Reformtätigkeit in den westdeutschen Bundesländern ist hingegen in Bayern, Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein festzustellen. Ohne die beiden Reformen der Lernmittelfreiheit in Bayern, die in den 1960er und 2000er Jahren erst abgeschafft und kurzzeitig danach wieder eingeführt wurde, wäre hier die geringste Reformtätigkeit zu beobachten gewesen (0,8).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich in den einzelnen Bundesländern Phasen der Reformtätigkeit und Stagnation abwechselten und kein Bundesland über die Jahrzehnte hinweg ständig sein Schulsystem strukturell veränderte. Im Allgemeinen folgten auf Jahrzehnte größerer Reformtätigkeit (mindestens zwei Reformen) fast immer Jahrzehnte mit sehr wenigen Reformen auf Ebene der Strukturen. Dies lässt sich besonders für Berlin, Bremen und Hessen illustrieren. Von ständigen Reformen auf Ebene der Strukturen kann also in diesen Bundesländern über einen längeren Zeitraum hinweg nicht die Rede sein.

4.2 Kontrolle von Inhalten

Die Indikatoren zur Kontrolle von Inhalten haben wir den jeweiligen (kritischen) Phasen bzw. Schwellen im Schulverlauf zugeordnet. Die Schwellen die wir betrachten sind der Übergang auf das Gymnasium nach der Grundschule (4.2.1), Aufstiege auf das Gymnasium nach Klasse 6 (4.2.2.1), Aufstiege auf das Gymnasium nach Klasse 7 bis nach 9 (4.2.2.2), Aufstiege auf das Gymnasium mit Realschulabschluss (4.2.3), Abstiege vom Gymnasium (4.2.4) und der Übergang von Sekundarstufe I zu II (4.2.5). Des Weiteren haben wir aufgenommen, ob Schüler bei Vollendung der Sekundarstufe I auf dem Gymnasium einen allgemeinbildenden Schulabschluss erlangen (4.2.6). Berücksichtigt wurden ebenso Regelungen zur Abiturprüfung (4.2.7). Schließlich haben wir erhoben, ob es landeseinheitliche Leistungsstandfeststellungen gibt (4.2.8), wie das Arbeits- und Sozialverhalten bewertet wird (4.2.9) und ab welcher Klassenstufe Noten vergeben werden (4.2.10).

4.2.1 Kriterien für den Übergang von der Grundschule bzw. Orientierungsstufe auf die Sekundarstufe des Gymnasiums

Dem Grundgesetz zufolge beinhaltet das Erziehungsrecht der Eltern die Wahl des Bildungsweges und der Schulform (GG Art. 6, Abs. 2). Liegt jedoch eine mangelnde Eignung des Kindes für die gewählte Schulform vor, kann der Staat in die elterliche Schulwahlfreiheit aufgrund seines Rechtes der Schulaufsicht (GG Art. 7, Abs. 1) in Form einer „negativen Auslese“ eingreifen (Füssel et al. 2010). Die Bundesländer haben in 60 Jahren Schulgeschichte unterschiedlichen Gebrauch von dem Eingriffsrecht der „negativen Auslese“ gemacht und variieren sowohl im Querschnitt als auch im Längsschnitt bezüglich der Frage, ob sie Eltern oder Lehrern die Entscheidungshoheit beim Grundschulübergang geben. Nach Einsiedler et al. (2008: 344) steigt mit einer Stärkung des Elternrechts bei Übergangsentscheidungen die Gefahr verstärkter Bildungsungleichheiten im gegliederten Schulsystem.

Bei den Kriterien für den Übergang von der Grundschule bzw. der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe haben wir uns auf sechs Indikatoren konzentriert, die die Übergangsentscheidung von Schülern bzw. Eltern beeinflussen können. Wir haben erhoben¹⁶³,

- ob die Empfehlung sich auf einen festen Durchschnitt der Grundschulnoten stützt;¹⁶⁴
- ob die Grundschulempfehlung bindend oder nicht bindend ist, also ob sich die Eltern auch entgegen einer nicht gegebenen Gymnasialempfehlung dennoch für ein Gymnasium entscheiden können;
- ob im Falle einer bindenden Grundschulempfehlung die Möglichkeit einer Zulassungsprüfung besteht;

163 Zusätzlich hatten wir erhoben, ob ein individuelles Beratungsgespräch über den weiteren Bildungsgang mit den Eltern vorgesehen ist oder nicht. Wir haben diesen Indikator jedoch nicht in unsere Darstellung aufgenommen, da sich die Umsetzungspraxis dieser Regelung zu stark zwischen den Bundesländern, einzelnen Schulen oder einzelnen Lehrern unterscheiden kann und daher auch wenig standardisiert ist.

164 Wir haben in Bezug auf die Bindung an einen festen Notendurchschnitt allerdings nicht erhoben, welcher Schnitt für eine Empfehlung notwendig ist. Für einen Vergleich zwischen den Bundesländern ist das aus unserer Sicht nicht sinnvoll, weil ein Schnitt von 2,3 in Thüringen nicht die gleichen Anforderungen haben muss, wie ein Schnitt von 2,3 in Bayern (jeweils in Bezug auf die Hauptfächer). In Bezug auf die zeitliche Varianz in einem Bundesland wäre dies jedoch sinnvoll gewesen. So hat Sachsen beispielsweise 2004/05 den Schnitt, der notwendig ist, um eine Gymnasialempfehlung zu erlangen, herabgesetzt. In der Folge ist zum Schuljahr 2005/06 ein sehr starker Anstieg der Übergänge auf das Gymnasium zu beobachten (Dietze 2011: 84).

- ob eine Aufnahmeprüfung für alle Schüler vorgesehen ist, die das Gymnasium besuchen wollen;¹⁶⁵
- ob es nach dem Übergang auf das Gymnasium eine Probezeit gibt.¹⁶⁶

Diese Kriterien sind aus bildungssoziologischer Perspektive für das Ausmaß an (sozialen) Bildungsungleichheiten aus folgenden Gründen relevant: Da bildungsferne Schichten eher schlechtere Noten gemessen an ihren Kompetenzen bekommen (Gresch 2012; Maaz et al. 2010a), erhalten sie dadurch weniger oft eine Gymnasialempfehlung als in Schulsystemen, die die Schullaufbahnempfehlung auf bestimmte Notendurchschnitte stützen. Ist die Empfehlung für das Gymnasium nicht bindend, können sich Eltern aus bildungsnahen Schichten eher gegen eine nicht gegebene Gymnasialempfehlung durchsetzen und ihr Kind auch dann auf das Gymnasium schicken, wenn es keine Gymnasialempfehlung bekommen hat. In den Schulsystemen, in denen die Gymnasialempfehlung nicht bindend ist, kann es zu einer Verstärkung sozialer Selektivität beim Gymnasialübergang kommen (Dollmann 2011; Gresch et al. 2009; Neugebauer 2010). Gibt es die Möglichkeit einer Zulassungsprüfung, wenn eine bindende Empfehlung das Kriterium für den Gymnasialübergang ist, dann könnten Eltern aus bildungsnahen Schichten diese Möglichkeit eher nutzen als Eltern aus bildungsfernen Schichten. Wenn eine Aufnahmeprüfung einziges Kriterium für den Übergang auf das Gymnasium ist, sind entgegengesetzte Wirkungen in Bezug auf soziale Selektivitäten vorstellbar. Auf der einen Seite könnten Kinder aus bildungsfernen Schichten hier erfolgreicher sein, da Arbeitsverhalten und Habitus, die für die Notenvergabe eine Rolle spielen, hier eine untergeordnete Rolle spielen. Auf der anderen Seite könnten bildungsnahe Schichten ihre Kinder in stärkerem Maße auf diese Auf-

165 Der Aufnahmeprüfung kam in den 1950er Jahren noch eine offen kommunizierte Sortierfunktion zu, wie folgende Ausführung zeigt: So schrieb der sozialdemokratische hessische Minister für Erziehung und Volksbildung Ludwig Metzger (1951–1953) in Bezug auf die Aufnahmeprüfung an die Sexta [Eingangsklasse des Gymnasiums, die Autoren] in einem offenen Brief an die Gesellschaft für Bürgerrechte Folgendes: „Darüber daß die Entstehung eines „akademischen Proletariats“ in Deutschland verhindert werden muß, besteht allenthalben Einigkeit. [...] Die Einsichtigen wußten allerdings auch, daß man den Zustrom zu den Universitäten und Hochschulen nicht dadurch regulieren kann, daß man unter den Abiturienten eine Auslese trifft. Die Maßnahmen müssen bereits zu einem sehr viel früheren Zeitpunkt einsetzen. [...] Die Prüfenden haben aber die Pflicht, sich nach besten Kräften zu bemühen, nach einem wenn auch strengen, so doch vor allem gerechten Maßstab zu urteilen (wobei die Voraussetzung der verschiedenen Art – soziale Lage, Milieu, Wohnverhältnisse usw. – die bei den Schülern gegeben sind, selbstverständlich berücksichtigt werden müssen).“ (Metzger 1952: 30ff.)

166 Können Schüler auf dem Gymnasium zeitnah und relativ voraussetzungsarm an die niedrigeren Schulformen abgegeben werden, haben wir dies als Probezeit aufgenommen. Auch schulartenabhängige Förderstufen haben wir als Probezeit auf dem Gymnasium codiert, da die Schüler nach zwei Jahren eine weitere Schulempfehlung erhalten und leichter vom Gymnasium abgeschult werden können.

nahmeprüfung vorbereiten. Dies kann durch ihre persönliche Unterstützung in Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung geschehen oder durch die Finanzierung von Nachhilfeunterricht. Was bei der Aufnahmeprüfung für alle Schüler ebenfalls für eine höhere soziale Selektivität spricht ist die Tatsache, dass in den Jahren, als es diese gab, die Aufnahmeprüfung nur auf Antrag der Eltern durchgeführt wurde. Dementsprechend sollten ohnehin eher Kinder aus höheren Schichten an dieser Aufnahmeprüfung teilgenommen haben.

Unabhängig von der Frage, ob die Empfehlung für das Gymnasium bindend ist oder nicht, schließt sich eine Folgefrage an: Werden Schüler, die ohne Empfehlung auf das Gymnasium gekommen sind, im weiteren Schulverlauf auch eher wieder abgeschult als Schüler, die eine Empfehlung bekommen haben? Anders gefragt, wie hoch ist die Prognosekraft der Gymnasialempfehlung? Diesbezüglich liefert eine Studie von Block (2006) interessante Erkenntnisse. Danach ist das Risiko vom Gymnasium auf die Realschule zu wechseln für Schüler, die eine Gymnasialempfehlung hatten, 24 mal höher als für Schüler, die keine Gymnasialempfehlung aufwiesen. Im Gegensatz zu Block (2006) spricht dieses Ergebnis aus unserer Sicht nicht unbedingt dafür, dass diese Ergebnisse auf Fehlurteile der Lehrer zurückzuführen sind. Es ist umgekehrt eher davon auszugehen, dass die nicht empfohlenen Schüler im besonderen Maße durch ihre Eltern gefördert und unterstützt werden.

4.2.1.1 Aufnahmeprüfung, Notenbindung und Elternwille als Teil des Übergangsverfahrens

Die 1950er und 1960er Jahre

Nach 1945 hielten die westdeutschen Bundesländer zunächst an der traditionellen Aufnahmeprüfung für alle Gymnasialbewerber fest (Tabelle 17). Dabei lassen sich in den Anfangsjahren der Bundesrepublik zwei Modelle unterscheiden, die den Gymnasialübergang regelten. In einer ersten Gruppe von Bundesländern blieb es zunächst bei der Aufnahmeprüfung als einzigem Zugangskriterium für das Gymnasium. Hierzu gehörten Baden-Württemberg bis 1966/67¹⁶⁷ und Bayern bis 1960/61.¹⁶⁸ Eine zweite Gruppe von Bundesländern band die Aufnahme in das

167 Baden-Württemberg sah für die Schuljahre 1954/55 bis 1966/67 neben der Aufnahmeprüfung am Gymnasium auch eine Probearbeit in den vierten Klassen an Grundschulen vor. Die Ergebnisse der Probearbeit wurde den Eltern mitgeteilt. Dadurch könnten bildungsferne Eltern in Baden-Württemberg einen Hinweis erhalten haben, dass ihr Kind für das Gymnasium geeignet ist und dementsprechend häufiger ihr Kind für eine Aufnahmeprüfung am Gymnasium angemeldet haben.

168 Für Nordrhein-Westfalen und das Saarland fehlen die Regelungen für die frühen Jahre. In Nordrhein-Westfalen übertrug das Kultusministerium in einem Rundschreiben die Regelungen zur Aufnahmeprüfung an die nachgeordneten Behörden. In den 1950er Jahren wurden zur Übergangsregelung zwei Erlasse verabschiedet, die jedoch nicht veröffentlicht und dementsprechend nicht archiviert wurden. Im Saarland gab es nach Hof (1958) für das Gymnasium in den 1950er

Gymnasium neben einer Aufnahmeprüfung auch noch an andere Kriterien, etwa ein Grundschulgutachten oder die Noten in der Grundschule. Zu dieser Gruppe gehörten Bremen bis 1956/57, Hamburg bis 1967/68, Hessen von 1950/51¹⁶⁹ bis 1959/60, Niedersachsen bis 1963/64 und Schleswig-Holstein bis 1970/71. In Bremen änderten sich die Übergangsregularien ab dem Schuljahr 1957/58. Wie in Abschnitt 4.1.4 angesprochen, gab es in Bremen zwar noch eine sechsjährige Grundschule. Allerdings konnte ein beträchtlicher Anteil der Schüler bereits nach der vierten Klasse an das Gymnasium wechseln. Für diese Schüler galt eine Aufnahmeprüfung als einziges Übergangskriterium. In den Schuljahren 1957/58 und 1958/59 durften in Bremen zudem nur die Schüler an der Aufnahmeprüfung teilnehmen, die in der vierten Grundschulklasse einen bestimmten Notenschnitt erreichten. Auf den Übergang der nach Klasse sechs wechselnden Schüler gehen wir in Abschnitt 4.2.2.1 ein. Rheinland-Pfalz war durch einen Sonderweg gekennzeichnet. Hier wurden bis 1959/60 nur Schüler zur Aufnahmeprüfung zugelassen, die von der Grund- bzw. Volksschule als geeignet für das Gymnasium eingestuft wurden. Die Aufnahmeprüfung entschied dann über den Gymnasialzugang.

Einen dritten Weg bei den Übergangsregelungen verfolgte Berlin. Hier mussten die Schüler für den Zugang zum Gymnasium bereits in den 1950er und 1960er Jahren keine Aufnahmeprüfung ablegen. Nach der Abschaffung des Einheitschulsystems zum Schuljahr 1952/53 wurde die nicht notenbasierte Grundschulempfehlung eingeführt, die seit 1955/56 bis heute nicht bindend ist.¹⁷⁰ Erst Ende der 1950er Jahre wurden die Auslesebestimmungen in den meisten Bundesländern gelockert (Herrlitz et al. 2009: 164), da in Politik und Gesellschaft Zweifel an der Aufnahmeprüfung als Ausleseverfahren aufkamen (Gass-Bolm 2005: 231).¹⁷¹ Trotz bestandener Aufnahmeprüfung scheiterten zu viele Schüler am Gymnasium. In der Folge änderten einige Bundesländer zu Beginn der 1960er Jahre die Aufnahmeregelungen an Gymnasien. Auch auf KMK-Ebene rückte die

Jahren eine strenge Aufnahmeprüfung, jedoch wird nicht weiter ausgeführt, ob die Aufnahmeprüfungen an einem Grundschulgutachten oder an Noten in der Grundschule gekoppelt waren.

169 Im Schuljahr 1949/50 sah Hessen eine Aufnahmeprüfung an Gymnasium vor. Neben der Aufnahmeprüfung wurde auch das Ergebnis des sogenannten HE4-Tests an Grundschulen berücksichtigt, der eine Art Intelligenztest war.

170 Für die Schuljahre 1951/52 bis 1954/55 sind die Regelungen in Berlin jedoch nicht eindeutig. So konnten in diesem Zeitraum zwar Eltern abweichend von der Grundschulempfehlung die Schulform für ihre Kinder frei wählen. Kam es jedoch zu Meinungsverschiedenheiten zwischen Eltern und Lehrern bzw. Schulleitern, musste in einer eigens eingesetzten Kommission darüber entschieden werden, ob der jeweilige Schüler nun das Gymnasium besuchen kann oder nicht. Wir haben uns daher entschieden für den Zeitraum 1951/52 bis 1954/55 die Grundschulempfehlung als bindend anzusehen.

171 1949 zeigte bereits eine Untersuchung, dass ein beträchtlicher Anteil von in Tests am besten abschneidenden Fünftklässlern nicht auf dem Gymnasium, sondern in Volksschulen war. Die Untersuchung hatte jedoch keine schulpolitischen Auswirkungen (Hylla 1949 zit in: Gass-Bolm 2005: 231).

Übergangsregelung in den Fokus. Erste länderübergreifende Absprachen zu den Regelungen der Übergangsverfahren von der Grundschule zu weiterführenden Schulen gab es im Dezember 1960. Der Absprache zufolge sollte der Übergang auf weiterführende Schulen nicht mehr allein von Aufnahmeprüfungen abhängig sein, sondern sollte sich als mehrstufiges Verfahren über einen längeren Zeitraum erstrecken, so dass Lehrer eine Gelegenheit zur Beobachtung der Kinder hatten (Füssel et al. 2010: 93). In der Folge verzichteten auch Hessen und Rheinland-Pfalz auf eine Aufnahmeprüfung (1960/61). Es folgten Niedersachsen (1963/64), Hamburg (1967/68), Schleswig-Holstein (1970/71) sowie Bremen und Bayern (1971/72). Als letztes westdeutsches Bundesland hob Baden-Württemberg 1979/80 die Aufnahmeprüfung für alle Schüler für den Gymnasialübergang auf. Nach Gass-Bolm (2005: 232) hing die Abschaffung der Aufnahmeprüfungen auch damit zusammen, dass zu Beginn der 1960er Jahre nicht mehr die biologischen Begabungstheorien von Wilhelm Hartnacke und Karl Valentin Müller die schulpolitischen Debatten bestimmten, wonach Begabung eine erblich bedingte Größe war (Drewek 1989). Eine stärkere Verbreitung fand dagegen die These von der „Begabungsreserve“ (Picht 1964) und damit einhergehend auch ein neues Verständnis des Begabungsbegriffes, demzufolge Begabung weniger stark durch Erbanlagen als vielmehr von den Bedingungen im Elternhaus beeinflusst wird (Gass-Bolm 2005: 232).¹⁷² In den Bundesländern, in denen ehemals eine Aufnahmeprüfung das einzige oder ein Kriterium neben anderen Kriterien für die Aufnahme auf das Gymnasium war, trat anstelle der Aufnahmeprüfung zunächst ein bindendes Grund- bzw. Volksschulgutachten.

1970er und 1980er Jahre

Bei der Ausstellung der Grundschulgutachten können unterschiedliche Kriterien – wie etwa der Notendurchschnitt (z.T. in ausgewählten Fächern), die Leistungsentwicklung oder auch das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler – berücksichtigt werden (Füssel et al. 2010: 99). Bundesländer wie Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und das Saarland berücksichtigten in ihren Grundschullempfehlungen stärker die Leistungsentwicklung sowie das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler und sahen in den 1970er und 1980er Jahren keine Notenbindung der Grundschulgutachten vor. Einige Bundesländer banden die Übergangsempfehlung

172 Die Unterschiede in den Abiturientenquoten zwischen den Bundesländern wurden als Beleg der ungenutzten Begabungsreserven herangezogen. Während in Baden-Württemberg 1965 7,2 Prozent und in Bayern nur 6,5 Prozent aller Schüler das Abitur erlangten, traf dies in Berlin auf 9,3 Prozent und in Hessen sogar auf 10,4 Prozent eines Jahrgangs zu (StBa 2014b; verschiedene Jahrgänge-a: eigene Berechnungen). Untermauert wurde die These der Begabungsreserven zudem durch zwei weitere Studien in Nordbaden (Aurin 1966) und Bayern (Ruprecht 1964), wonach deutlich mehr Schüler für das Gymnasium geeignet seien als diese Schulform tatsächlich besuchten. Die Tatsache, dass beide Studien im Bundestag besprochen wurden, zeigt welches Gewicht dem Thema der Begabungsreserven beigemessen wurde (Gass-Bolm 2005: 233).

der Grundschulgutachten dagegen an einen festen Notenschnitt. Rheinland-Pfalz war dabei 1966/67 das erste Bundesland, in dem die Empfehlung der Klassenlehrer oder Klassenkonferenz auf Basis eines vorgeschriebenen Notendurchschnitts getroffen wurde. Bayern folgte 1971/72 und zeichnete sich durch eine zusätzliche Sonderregelung aus: Die Empfehlung beruhte nicht nur auf einem Notendurchschnitt, sondern musste zusätzlich durch eine Eignungserklärung der abgebenden Schule bestätigt werden. Selbst wenn ein Schüler den Notenschnitt erreicht hatte, konnte ihm der Gymnasialzugang verwehrt werden.¹⁷³

Ähnlich wie Rheinland-Pfalz und Bayern führten rund ein Jahrzehnt später auch Baden-Württemberg und Hamburg 1978/79 eine feste Notenbindung des Grundschulgutachtens ein. Schließlich folgte 1980/81 Schleswig-Holstein (allerdings nur bis 1989/90). Bremen setzte zunächst auf eine feste Notenbindung, entschied sich aber ab 1977/78 dagegen.

Neben der Verknüpfung mit einem Notendurchschnitt unterschieden sich die Regelungen der Bundesländer in den 1970er und 1980er Jahren auch darin, welchen Verbindlichkeitsgrad die Übergangsempfehlung hatte. In Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein konnten Eltern in den 1970er und 1980er Jahren durchgängig ihre Kinder abweichend vom Grundschulgutachten an einer weiterführenden Schulform ihrer Wahl anmelden. Die nichtbindende Grundschulempfehlung führten in diesem Zeitraum auch Bremen (ab 1977/78), Niedersachsen (ab 1978/79) und Rheinland-Pfalz (ab 1984/85) ein. In allen sechs genannten Bundesländern galt bis zum Ende der Untersuchungsperiode 2009/10 die Wahlfreiheit der Eltern bei der Schulform.

Verbindlich war die Übergangsempfehlung dagegen in den 1970er und 1980er Jahren in Bayern (bis 2009/10), Baden-Württemberg (bis 2009/10), Hessen (bis 1992/93) und Nordrhein-Westfalen (bis 1997/98). Verschiedene Regelungen in der Bindungskraft des Grundschulgutachtens traf das Saarland. So hatte das Grundschulgutachten zunächst bis 1987/88 Bindungskraft, danach wurde diese zunächst wieder aufgehoben.

1990er und 2000er Jahre

In den 1990er und 2000er Jahren kristallisieren sich zwei Gruppen heraus. In der ersten Ländergruppe ist die Grundschulempfehlung notenbasiert und bindend. Hierzu gehören Baden-Württemberg, Bayern¹⁷⁴, Brandenburg (seit 2007/08), Sachsen, Sachsen-Anhalt (seit 2005/06) und Thüringen. In einer zweiten Ländergruppe

173 Umgekehrt kann die Notenbindung nicht durch ein positives Gutachten außer Kraft gesetzt werden.

174 In Bayern erhalten erst seit dem Schuljahr 2008/09 alle Schüler ein Übertrittszeugnis, auf dem die Eignung für die weiterführenden Schulen festgestellt wird. Bis dahin wurde das Übertrittszeugnis nur auf Antrag der Eltern erstellt. Ohne ein Übertrittszeugnis mussten Schüler auf die Hauptschule übergehen. Der Antrag für ein Übertrittszeugnis könnte damit eine zusätzliche

ist die Empfehlung nicht an Noten gebunden und auch nicht verbindlich.¹⁷⁵ Zu dieser Ländergruppe zählen Bremen, Hessen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein. Berlin und Hamburg nehmen eine Zwischenstellung ein. Die Empfehlungen der Berliner Grundschulen wurden zwar 2001/2002 an die Noten gebunden, jedoch sind sie nicht bindend.¹⁷⁶ In Hamburg ist der Elternwille ebenfalls frei, hier galt bis 2002/03 jedoch eine Notenbindung. Eine eindeutige Zuordnung in den 1990er und 2000er Jahren erschweren die Regelungen in Nordrhein-Westfalen. Zwar sind keine notenbasierten Empfehlungen vorgesehen, jedoch waren bis 1996/97 die Empfehlungen der Grundschulen bindend. Von 1997/98 bis 2005/06 waren Eltern nicht an die Grundschulempfehlung gebunden, jedoch wieder unter der CDU-FDP-Koalition von 2006/07. Mit dem erneuten Regierungswechsel zur Minderheitenregierung von SPD und Bündnis 90/Die Grünen wurde zum Schuljahr 2010/11 (nicht in der Indikatorik enthalten) die Bindung der Grundschulempfehlung wieder aufgehoben. Ähnliche Zuordnungsprobleme wie Nordrhein-Westfalen bereitete das Saarland. Hier wurde zum Schuljahr 2000/01 die nicht notenbasierte, nicht verbindliche Regelung an die Noten gebunden und zudem verbindlich. Seit 2009/10 haben Eltern im Saarland wieder die Entscheidungshoheit, die Grundschulempfehlung ist zudem nicht mehr notenbasiert. Auch in Baden-Württemberg und Bremen ist es beim Elternwillen mittlerweile zu Änderungen gekommen (nicht mehr im Untersuchungszeitraum). In Baden-Württemberg ist die Empfehlung der Lehrkräfte nicht bindend. Dagegen wurde in Bremen der Elternwille 2010/11 faktisch abgeschafft.¹⁷⁷ Wie bereits angesprochen (Abschnitt 4.1.8) müssen Schüler in der Hansestadt Regelstandards in der Grundschule erfüllen, um an Gymnasien aufgenommen werden zu können. Damit verbunden ist hier auch ein völlig neuer Weg der Leistungskontrolle. Die Regelstandards sind nicht an Noten gebunden, ihre Erfüllung wird von der Zeug-

Hürde gewesen sein, da geeigneten Schülern aus niedrigeren Sozialschichten nicht automatisch die Eignung für eine Schulform bescheinigt wurde.

- 175 In Schleswig-Holstein ist der Gymnasialübertritt allerdings seit 2002/03 nicht mehr möglich, wenn der Schüler eine Hauptschulempfehlung hat. Schleswig-Holstein hat seitdem also eine teilweise gebundene Empfehlung für die weiterführenden Schulen. Die gleiche Regelung galt in der gleichen Form auch schon 1984/85 bis 1990/91 in Rheinland-Pfalz. Offen bleibt, ob in Bundesländern mit ungebundener Empfehlung, Eltern, deren Kinder nur eine Hauptschulempfehlung haben, sich in substantieller Anzahl für einen Gymnasialbesuch entscheiden. Nach Daten aus der IGLU-Studie wird nur für 1,4 Prozent der Schüler, die eine Hauptschulempfehlung haben, das Gymnasium gewählt (Bos et al. 2003).
- 176 Die Veränderung der Notenbindung ist in Berlin auf ein Urteil des Verwaltungsgerichts vom 23.08.2000 zurückzuführen (Dietze 2011). Das Gericht stellte fest, dass nur Schulnoten eine objektive Grundlage für die Erstellung und Erteilung von Schulempfehlungen sind. Interessant hierbei ist, dass mit der Notenbindung in Berlin der Anteil der Gymnasialempfehlungen von einem auf das andere Jahr von 30,2 auf 40,1 Prozent angestiegen ist (Dietze 2011).
- 177 Zudem wurde festgelegt, dass mit der Einführung der Oberschule nur noch 25 Prozent der Abgänger aus den Grundschulen auf das Gymnasium überwechseln können (Rösner 2014: 45).

niskonferenz beschlossen. Ob diese Art der Leistungsmessung transparenter, valider und nachvollziehbarer für Eltern und Kinder ist, bleibt eine offene Frage.

Tab. 17: Notenbindung, bindende Empfehlung und Aufnahmeprüfung als Kriterien für den Übergang von der Grundschule/schulartenunabhängigen Orientierungsstufe auf das Gymnasium in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10

	BW		BY		BE		BB		HB		HH		HE		MV		NI		NW ¹⁷⁸		RP		SL		SN		ST		SH		TH		
	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A
1949/1950	///	///	///				E	E	E	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1950/1951	///	///	///				E	E	E	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1951/1952	///	///	///				E	E	E	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1952/1953	///	///	///							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1953/1954	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1954/1955							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1955/1956							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1956/1957							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1957/1958							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1958/1959							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1959/1960							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1960/1961							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1961/1962							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1962/1963							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1963/1964							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1964/1965							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1965/1966							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1966/1967							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1967/1968							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1968/1969							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1969/1970							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1970/1971							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1971/1972				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1972/1973				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1973/1974				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1974/1975				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1975/1976				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1976/1977				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1977/1978				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1978/1979				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1979/1980				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1980/1981				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1981/1982				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1982/1983				///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///</											

178 Die Ausgestaltung der Übergangsregelungen in Nordrhein-Westfalen wurde zwischen 1949/50 und 1962/63 den untergeordneten Schulämtern übertragen. Damit ist eine einheitliche Codierung für Nordrhein-Westfalen in diesem Zeitraum nicht möglich.

	BW		BY		BE		BB		HB		HH		HE		MV		NI		NW ¹⁷⁸		RP		SL		SN		ST		SH		TH		
	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A	N	B	A
1983/1984																																	
1984/1985																																	
1985/1986																																	
1986/1987																																	
1987/1988																																	
1988/1989																																	
1989/1990																																	
1990/1991																																	
1991/1992																																	
1992/1993																																	
1993/1994																																	
1994/1995																																	
1995/1996																																	
1996/1997																																	
1997/1998																																	
1998/1999																																	
1999/2000																																	
2000/2001																																	
2001/2002																																	
2002/2003																																	
2003/2004																																	
2004/2005																																	
2005/2006																																	
2006/2007																																	
2007/2008																																	
2008/2009																																	
2009/2010																																	

N = Notenbindung

B = Bindend

A = Aufnahmeprüfung

Feste Notenbindung der
Gymnasialempfehlung
und Noten als einziges
Übergangskriterium

Empfehlung für
Gymnasium bindend

Keine Aufnahmeprüfung

Keine feste Notenbindung
der Gymnasialempfehlung

Empfehlung für Gymnasi-
um nicht bindend

Aufnahmeprüfung als ein
Kriterium für Gymnasial-
übergang

Feste Notenbindung und
Gymnasialempfehlung
erforderlich

Teilnahme an der Auf-
nahmeprüfung auf Antrag
der Eltern und bindende
Empfehlung

Aufnahmeprüfung als
einziges Kriterium für
Gymnasialübergang

E

Einheitsschule

///

Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundeslän-
der liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

Zusammenfassung

In 60 Jahren Schulgeschichte haben die Bundesländer bei den Übergangsregelungen auf das Gymnasium zahlreiche Veränderungen vorgenommen. Die meisten Bundesländer hielten nach dem 2. Weltkrieg zunächst an der tradierten Aufnahmeprüfung an Gymnasien fest. Erst in den 1960er und 1970er Jahren wurde die Aufnahmeprüfung als Kriterium für den Gymnasialübergang sukzessive abgeschafft. Eine Aufnahmeprüfung bzw. Zulassungsprüfung ist nur noch in den Bundesländern vorgesehen, wenn keine Gymnasialempfehlung vorliegt und die Grundschulempfehlung zudem bindend ist. Auf diese Regelung gehen wir in Abschnitt 4.2.1.2. näher ein. Nach der Abschaffung der Aufnahmeprüfung knüpfte ein Teil der Bundesländer die Grundschulempfehlung an eine Notenbindung, um weiterhin eine standardisierte Form der Empfehlung zu gewährleisten. In einer zweiten Gruppe von Bundesländern berücksichtigten Klassenlehrer oder Klassenkonferenz in ihrer Empfehlung neben dem Leistungsstand auch die Leistungsentwicklung sowie das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler. Bei dem Indikator der Notenbindung gab es im Zeitverlauf in den meisten Bundesländern seit Ende der 1970er Jahren kaum Veränderungen. Ausnahme sind hierbei die angesprochenen Veränderungen in Berlin, Brandenburg, Hamburg und dem Saarland. Im Gegensatz zur Notenbindung ist der Verbindlichkeitsgrad der Grundschulempfehlung im Bundesländervergleich weniger stabil. Mindestens eine Veränderung im Verbindlichkeitsgrad haben Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Sachsen-Anhalt. Hier wechselten Phasen der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlung und des freien Elternwillens bei der Wahl weiterführender Schulformen. Auch wenn das Saarland (2008/09), Nordrhein-Westfalen (2010/11) und Baden-Württemberg (2012/13) die Verbindlichkeit der Gymnasialempfehlung abgeschafft haben und dies in Niedersachsen geplant ist, ist jedoch kein eindeutiger Trend im Verbindlichkeitsgrad der Grundschulempfehlung zu erkennen. Denn in Brandenburg (2007/08) und Sachsen-Anhalt (2004/05) wurde die Gymnasialempfehlung bindend und der Elternwille dementsprechend wieder eingeschränkt.

4.2.1.2 Aufnahmeprüfung als Möglichkeit, die nicht gegebene Gymnasialempfehlung noch zu erhalten

Bundesländer, die eine bindende Schulformempfehlung für die weiterführenden Schulen vorsehen, bieten Eltern in der Regel die Möglichkeit, gegen diese Empfehlung Einspruch zu erheben (Tabelle 18). Hierzu gehören seit Mitte bzw. Ende der 1960er Jahre Baden-Württemberg (seit 1967/68)¹⁷⁹ und Bayern (seit

179 Baden-Württemberg ist zwischen 1967/68 und 1978/79 das einzige Bundesland, in dem zum einen eine Aufnahmeprüfung für alle Schüler in der vierten Klasse durchgeführt wurde, die neben anderen Kriterien über die Gymnasialempfehlung bestimmte. Zum zweiten hatten Schüler, die

1971/72) und seit der Wiedervereinigung auch Sachsen und Thüringen. Zudem sahen Brandenburg (seit 2007/08) und Sachsen-Anhalt (seit 2005/06) eine Aufnahmeprüfung vor, wenn keine Gymnasialempfehlung ausgesprochen wurde und der Besuch dieser Schulform gewünscht wird. In Nordrhein-Westfalen und dem Saarland war in den Zeiten der bindenden Gymnasialempfehlung die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung gegeben. Nur in Berlin von 1951/52 bis 1954/55 und Niedersachsen 1964/65 bis 1971/72 gab es in Zeiten bindender Gymnasialempfehlungen nicht die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung.

Die Möglichkeit, über eine Aufnahmeprüfung ohne Gymnasialempfehlung den Gymnasialzugang zu erhalten, sagt allerdings noch wenig darüber aus, wie groß die Durchlässigkeit hierbei ist. Drei Beispiele – Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen-Anhalt – zeigen, wie unterschiedlich die Chancen für Schüler sind. In Baden-Württemberg, für das seit 1982 Daten vorliegen, nahmen in den 1980er Jahren noch 4,6 Prozent aller Schüler eines Jahrgangs an einer Aufnahmeprüfung teil. Ende der 2000er Jahre sank die Teilnahme auf rund zwei Prozent eines Jahrgangs (Dietze 2011). Während Anfang der 1980er Jahre noch 60 Prozent aller Schüler, die an einer Aufnahmeprüfung teilnahmen, diese auch bestanden, liegt dieser Wert Ende der 2000er Jahre nur noch bei rund 15 Prozent (Dietze 2011). Im Zeitverlauf erhielten somit weniger Schüler nachträglich den Zugang zum Gymnasium. In diese Zahlen fließen jedoch auch jene Schüler ein, die eine Aufnahmeprüfung für die Realschule durchgeführt haben. Werden nur jene Schüler berücksichtigt, die die Anforderungen für den Zugang zum Gymnasium erfüllen, dann erlangten in Baden-Württemberg in den 2000er Jahren nur knapp vier Prozent aller Schüler, die an einer Aufnahmeprüfung teilnahmen, noch die Gymnasialempfehlung (LFS-BW 2011). In Bayern wird die Aufnahmeprüfung als „Probeunterricht“ bezeichnet. Daran nahmen 1982 rund drei Prozent eines Jahrgangs teil, bis 2010/11 ging die Quote unwesentlich auf rund 2,5 Prozent zurück (Dietze 2011; StBa 2014b: eigene Berechnungen). In Bayern liegen die „Bestehensquoten“ des Probeunterrichts für das Gymnasium für die 1980er und 1990er Jahre bei durchschnittlich 11,6 Prozent (zwischen 9,6 und 15,5 Prozent). Ähnlich wie in Baden-Württemberg ist diese Quote auch in Bayern in den 2000er Jahren deutlich rückläufig und liegt bei 7,3 Prozent (zwischen 6,0 und 9,2 Prozent). Im Gegensatz zu den geringen „Bestehensquoten“ in den beiden südlichen Bundesländern erhielten in Sachsen-Anhalt 2008/09 43,9 Prozent aller Schüler, die an „Eignungsfeststellungsverfahren“ für das Gymnasium teilnahmen, das Recht ein Gymnasium zu besuchen (KMSA 2010).

die Gymnasialempfehlung nicht erhielten die Möglichkeit, am Gymnasium eine weitere Aufnahmeprüfung zu absolvieren.

Tab. 18: Aufnahmeprüfung als Möglichkeit, die nicht gegebene Gymnasialempfehlung noch zu erhalten, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///	o	E	///		o	o	///	///	///	o	///	///	///	o	///
1950/1951	///	o	E	///		o	o	///	///	///	o	///	///	///	o	///
1951/1952	///	o	E	///		o	o	///	///	///	o	///	///	///	o	///
1952/1953	o	o		///		o	o	///	///	///	o	///	///	///	o	///
1953/1954	o	o		///		o	o	///	///	///	o	///	///	///	o	///
1954/1955	o	o		///		o	o	///	///	///	o	///	///	///	o	///
1955/1956	o	o	o	///		o	o	///	o	///	o	///	///	///	o	///
1956/1957	o	o	o	///		o	o	///	o	///	o	///	///	///	o	///
1957/1958	o	o	o	///	o	o	o	///	o	///	o	///	///	///	o	///
1958/1959	o	o	o	///	o	o	o	///	o	///	o	///	///	///	o	///
1959/1960	o	o	o	///	o	o	o	///	o	///	o	///	///	///	o	///
1960/1961	o	o	o	///	o	o		///	o	///		///	///	///	o	///
1961/1962	o	o	o	///	o	o		///	o	///		///	///	///	o	///
1962/1963	o	o	o	///	o	o		///	o	///		///	///	///	o	///
1963/1964	o	o	o	///	o	o		///	o			///	///	///	o	///
1964/1965	o	o	o	///	o	o		///				///	///	///	o	///
1965/1966	o	o	o	///	o	o		///				///	///	///	o	///
1966/1967	o	o	o	///	o	o		///				///	///	///	o	///
1967/1968		o	o	///		o		///				///	///	///	o	///
1968/1969		o	o	///		o		///				///	///	///	o	///
1969/1970		o	o	///		o		///				///	///	///	o	///
1970/1971		o	o	///		o		///				///	///	///	o	///
1971/1972			o	///		o		///				///	///	///	o	///
1972/1973			o	///		o		///				///	///	///	o	///
1973/1974			o	///		o		///				///	///	///	o	///
1974/1975			o	///		o		///				///	///	///	o	///
1975/1976			o	///		o		///				///	///	///	o	///
1976/1977			o	///		o		///				///	///	///	o	///
1977/1978			o	///	o	o		///				///	///	///	o	///
1978/1979			o	///	o	o		///	o				///	///	o	///
1979/1980			o	///	o	o		///	o				///	///	o	///
1980/1981			o	///	o	o		///	o				///	///	o	///
1981/1982			o	///	o	o		///	o				///	///	o	///
1982/1983			o	///	o	o		///	o				///	///	o	///
1983/1984			o	///	o	o		///	o				///	///	o	///
1984/1985			o	///	o	o		///	o		o		///	///	o	///
1985/1986			o	///	o	o		///	o		o		///	///	o	///
1986/1987			o	///	o	o		///	o		o		///	///	o	///
1987/1988			o	///	o	o		///	o		o		///	///	o	///
1988/1989			o	///	o	o		///	o		o	o	///	///	o	///
1989/1990			o	///	o	o		///	o		o	o	///	///	o	///
1990/1991			o	///	o	o		///	o		o	o	///	///	o	///
1991/1992			o	o	o	o		o	o		o	o	///	o	o	

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1992/1993			o	o	o	o		o	o		o	o		o	o	
1993/1994			o	o	o	o	o	o	o		o	o		o	o	
1994/1995			o	o	o	o	o	o	o		o	o		o	o	
1995/1996			o	o	o	o	o	o	o		o	o		o	o	
1996/1997			o	o	o	o	o	o	o		o	o		o	o	
1997/1998			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	
1998/1999			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	
1999/2000			o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	
2000/2001			o	o	o	o	o	o	o	o	o			o	o	
2001/2002			o	o	o	o	o	o	o	o	o			o	o	
2002/2003			o	o	o	o	o	o	o	o	o			o	o	
2003/2004			o	o	o	o	o	o	o	o	o			o	o	
2004/2005			o	o	o	o	o	o	o	o	o			o	o	
2005/2006			o	o	o	o	o	o	o	o	o				o	
2006/2007			o	o	o	o	o	o	o		o				o	
2007/2008			o		o	o	o	o	o		o				o	
2008/2009			o		o	o	o	o	o		o				o	
2009/2010			o		o	o	o	o	o		o	o			o	

	Aufnahmeprüfung möglich
	Keine Aufnahmeprüfung möglich
o	trifft nicht zu (keine bindende Empfehlung oder Aufnahmeprüfung als Bestandteil der Gymnasialempfehlung)
E	Einheitsschule
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

4.2.1.3 Probezeit auf Gymnasium nach dem Übergang auf die weiterführenden Schulen

Der Übergangsprozess zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen endet nicht in allen Bundesländern mit dem Übertritt nach der Grundschule. In vielen Bundesländern entscheidet über den endgültigen Verbleib am Gymnasium eine Probezeit. Gerade in den Bundesländern, die keine bindende Grundschulempfehlung vorsehen, kann der Staat über die Probezeit in das Elternrecht der freien Schulformwahl eingreifen (Füssel et al. 2010).

Der Indikator Probezeit erfasst die Regelungen, wonach Schüler erst dann endgültig in das Gymnasium aufgenommen werden, wenn sie eine Probezeit (je nach Bundesland von wenigen Monaten bis zu einem Schuljahr) erfolgreich durchlaufen haben. Ebenfalls unter den Indikator fällt eine schulartenabhängige Förderstufe, an deren Ende eine Bildungsgangempfehlung abgegeben wird. Nach unserer Definition wäre eine solche Regelung eine Probezeit von zwei Jahren, denn damit haben Gymnasien die Möglichkeit, Schüler nach zwei Jahren mit

Ende der schulartenabhängigen Förderstufe abzuschulen. Dementsprechend sind die Regelungen zur Probezeit (Tabelle 19) nicht unabhängig von den Regelungen zur Förderstufe zu verstehen (Tabelle 7). Zusätzlich haben wir hierbei auch jene Bundesländer, die wir zeitweise nicht mit einer Förderstufe gekennzeichnet haben (Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein), mit einer Probezeit codiert, wenn es gesetzliche Regelungen gab, die eine Überprüfung der Gymnasiasten vorsahen. Für Schleswig-Holstein haben wir es deshalb zeitweise mit einer einjährigen Probezeit, in Nordrhein-Westfalen sogar mit einer zweijährigen Probezeit während der „Erprobungsstufe“ zu tun.

Egal wie ausgefeilt die Zuteilungsverfahren für das Gymnasium in den Bundesländern sind, mit der Probezeit hat sich die Mehrheit der Bundesländer ein „Hintertürchen“ offen gehalten, um Fehlentscheidungen bei der Gymnasialzuweisung noch zu korrigieren. Nur wenige Bundesländer sehen keine Probezeit an Gymnasien vor. Von den westdeutschen Bundesländern war Niedersachsen mit dem Schuljahr 1971/72 bis zur Wiedervereinigung das einzige Bundesland, das auf eine Probezeit nach der Grundschule verzichtete. An dieser Regelung wird in Niedersachsen bis heute festgehalten. Auch Brandenburg verzichtete nach der Wende zunächst auf eine Probezeit, führte diese jedoch zum Schuljahr 2001/02 ein. Seit einigen Jahren gibt es auch in Bremen (seit 2005/06) und Mecklenburg-Vorpommern (seit 2006/07) keine Probezeit mehr.¹⁸⁰ Alle vier genannten Bundesländer zeichnen sich dabei durch Erfahrungen mit einem längeren gemeinsamen Lernen entweder in der Grundschule oder in einer schulartenunabhängigen Orientierungsstufe aus. So hatte Niedersachsen in den Jahren 1971/72 bis 2003/04 eine schulartenunabhängige Orientierungsstufe und damit eine verlängerte gemeinsame Lernzeit seiner Schüler. Auch in Bremen gab es lange Zeit eine schulartenunabhängige Orientierungsstufe bis zur 6. Klasse (1977/78 bis 2003/04). Der Wegfall der Probezeit geschah allerdings erst ein paar Jahre nach der Abschaffung der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe. Brandenburg lässt seine Schüler in der Grundschule seit 1991/92 sechs Jahre zusammen lernen, gleiches gilt für Mecklenburg-Vorpommern seit 2006/07 mit der Einführung der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe. Auch wenn Berlin eine sechsjährige gemeinsame Grundschulzeit hat, setzt es auf eine Probezeit in Klasse 7.

Im Vergleich der Bundesländer lässt sich Folgendes feststellen: Diejenigen Bundesländer, die auf eine spätere Trennung ihrer Schüler setzen bzw. eine solche Tradition haben, verzichteten in der Vergangenheit auf die Probezeit. Bundesländer mit einer frühen Trennung scheinen dabei weniger auf die Prognosekraft der Gymnasialempfehlung für zehnjährige Kinder zu vertrauen und nutzen die Probezeit, um nachträglich die Möglichkeit zu haben, Übergangsentscheidungen zu korrigieren. Allerdings gibt es auch in Bayern seit dem Schuljahr 2007/08 keine Probezeit mehr.

180 Allerdings besteht in Mecklenburg-Vorpommern eine Probezeit für jene Schüler, die keine Gymnasialempfehlung erhalten haben.

Tab. 19: Probezeit auf dem Gymnasium direkt nach der Grundschule/schulartenunabhängigen Orientierungsstufe, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		E	///	///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///
1950/1951	///		E	///	///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///
1951/1952	///		E	///	///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///
1952/1953	///			///	///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///
1953/1954	///			///	///	///		///		///		///	///	///	///	///
1954/1955				///	///	///		///		///		///	///	///	///	///
1955/1956				///		///		///		///		///	///	///		///
1956/1957				///		///		///		///			///	///		///
1957/1958				///		///		///		///			///	///	///	///
1958/1959				///		///		///		///			///	///		///
1959/1960				///				///		///			///	///		///
1960/1961				///				///		///			///	///		///
1961/1962				///				///		///			///	///		///
1962/1963				///				///		///			///	///		///
1963/1964				///				///		///			///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992													///	///		
1992/1993														///		
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

Probezeit

Keine Probezeit

E

 Einheitsschule

///

 Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

4.2.2 Übergang in das Gymnasium in der Sekundarstufe I

Ursprünglich wollten wir die Möglichkeit eines späteren Aufstiegs auf das Gymnasium für alle Klassenstufen der Sekundarstufe I unter einem Indikator zusammenfassen. Bei der Durchsicht der schulrechtlichen Regelungen wurde uns jedoch schnell klar, dass der Übergang nach Klasse 6 von der Volksschule, Realschule oder einer Schulart mit mehreren Bildungsgängen auf das Gymnasium in einigen Bundesländern eine exponierte Stellung einnimmt und das nicht nur in den Bundesländern mit einer schulartenabhängigen Förderstufe. Zudem unterscheiden sich die Übergangsregelungen nach Klasse 6 zum Teil grundlegend von denen nach Klasse 7 bis nach Klasse 9. Wir haben uns daher entschieden, die späteren Aufstiege auf das Gymnasium getrennt „nach Klasse 6“ und „nach Klasse 7 bis nach Klasse 9“ zu codieren. Die Vergleichbarkeit der Regelungen ist dabei schwierig, da in den Bundesländern mit einer sechsjährigen Grundschule oder einer schulartenunabhängigen Orientierungsstufe der Übergang nach Klasse 6 nicht die „zweite Schwelle“ sondern die „erste Schwelle“ beim Übergang in die weiterführenden Schulen darstellt. Für diese Bundesländer weisen wir die Regelungen nach Klasse 6 nicht separat aus, da diese bereits im vorhergehenden Abschnitt behandelt wurden.

4.2.2.1 Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 6

In Tabelle 20 stellen wir dar, in welchen Bundesländern ohne eine verpflichtende sechsjährige Grundschule oder schulartenunabhängige Orientierungsstufe ein späterer Übergang nach Klasse 6 in das Gymnasium möglich ist.

Bundesländer mit einer sechsjährigen Grundschule oder schulartenunabhängigen Orientierungsstufe erhalten von uns bei diesem Indikator ein „nicht zutreffend“. Zum einen erhalten diese Kategorie in den 1950er Jahren Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein, die ihre sechsjährigen Grundschulen in den 1950er Jahren abschafften oder den Übergang von Klasse 4 auf das Gymnasium ermöglichten. Ebenso trifft diese Regelung auf Bremen, Niedersachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt in den Zeiten der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe zu. In Berlin und Brandenburg stellt der Übergang nach der 6. Klasse aufgrund der bis heute existierenden sechsjährigen Grundschule die erste Schwelle beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

In allen Bundesländern, die keine sechsjährige Grundschule oder schulartenunabhängige Orientierungsstufe haben, ist der Übergang auf das Gymnasium von nicht-gymnasialen Schulen nach der 6. Klasse prinzipiell möglich.¹⁸¹ Gibt es Aufstiegsmöglichkeiten, so vermuten wir, dass auch „Späentwickler“ später aufsteigen können. Offen bleibt jedoch, ob diese Möglichkeit eher durch Aufstiege von bildungsnahen oder -fernen Schülern wahrgenommen wird. Die bisherige Forschung zu späteren Übergängen lässt vermuten, dass diese Möglichkeiten eher durch bildungsnahen Schichten genutzt werden (Helbig 2012b; Hillmert und Jacob 2005). Speziell bei schulartenabhängigen Förderstufen¹⁸² ist der Übergang nach Klasse 6 ein integraler Bestandteil. Eine solche Regelung gab es in Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, im Saarland, in Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen.¹⁸³ Bremen

181 Einzig im Saarland vor dem Schuljahr 1967/68 könnte der Übergang nach der 6. Klasse zum Gymnasium nicht möglich gewesen sein. Es finden sich vor 1967/68 keine Regelungen, die sich auf diesen Übergang beziehen. Die Regelungen zur Aufbauschule bzw. später den Aufbaugymnasien, die bereits seit 1958 geregelt wurden, weisen implizit darauf hin, dass der einzige Weg, zu einem späteren Zeitpunkt auf das Gymnasium aufzusteigen, nur über diese Schulen möglich war. Der Übergang auf die Aufbauschulen bzw. Aufbaugymnasien war im Saarland bis 1973/74 nach der 7. Klasse zur 8. Klasse möglich.

182 Schulartenabhängige Förderstufen als Strukturelement sind für uns die 5. und 6. Klassen, in deren Anschluss auf allen Schulformen eine Empfehlung für die weitere Schullaufbahn gegeben wird. An dieser Stelle geht es uns um einen späteren Aufstieg auf das Gymnasium. Wir haben auch jene Systeme mit einer schulartenabhängigen Förderstufe gekennzeichnet, die keine erneute Laufbahnempfehlung nach Klasse 6 für Gymnasiasten vorsahen, wie etwa Sachsen-Anhalt. Ausgeschlossen haben wir jedoch jene Systeme, in denen in der 6. Klasse keine Laufbahnempfehlung an den niedrigeren Schulformen gegeben wurde. So gab es zeitweise keine Förderstufe an Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen. Da in Schleswig-Holstein beim Übergang nach der 6. Klasse eine erneute Bildungsempfehlung gegeben wird, haben wir diese Regelung hier unter schulartenabhängige Förderstufe gefasst. In Abschnitt 4.1.4 haben wir dies jedoch nicht als schulartenabhängige Förderstufe charakterisiert, weil auch Ab- und Aufstiege nach Klasse 5 möglich waren, was unserer Definition einer Förderstufe widerspricht.

183 Besonders schwierig stellte sich die Codierung für Nordrhein-Westfalen zwischen 1978 und 1999 dar. Der Begriff der Erprobungsstufe wird in diesem Bundesland seit dem Schuljahr 1964/65 für

(1956/57–1976/77) und Hamburg (1954/55–1956/57) mit ihrer sechsjährigen Grundschule haben wir ebenfalls unter die Förderstufen subsumiert, denn wie in Abschnitt 4.1.4 beschrieben ging ein Großteil der Schüler bereits nach der 4. Klasse auf das Gymnasium, obwohl die Grundschule formell sechs Schuljahre andauerte. In Baden-Württemberg, Bayern und Hessen¹⁸⁴ ist es durchgängig bis heute für Schüler möglich, nach der 6. Klasse auf das Gymnasium zu wechseln. Auch Sachsen und Thüringen eröffnen diese Möglichkeit für Schüler von Mittel- (Sachsen) und Regelschulen (Thüringen).

Der Übergang nach der 6. Klasse auf ein Gymnasium ist in den Bundesländern ohne eine sechsjährige Grundschule oder schulartenunabhängigen Orientierungsstufe zwar prinzipiell möglich, jedoch unterscheiden sich im Bundesländervergleich die Anforderungen, die Schüler für einen Aufstieg erfüllen müssen.

Realschulen und Gymnasien, seit dem Schuljahr 1978/79 auch für Hauptschulen verwendet. Die Erprobungsstufe verweist eigentlich darauf, dass es in Nordrhein-Westfalen seit 1978/79 eine schulartenabhängige Förderstufe gegeben haben sollte. Allerdings existieren bis 1999 keinerlei rechtliche Grundlagen für den Übergang nach Klasse 6, die dies untermauern würden. Es ist sogar so, dass zwischen 1978/79 jegliche gesetzliche Grundlage in Nordrhein-Westfalen fehlt, die diesen Übergang regeln würde. Der Kommentar zur allgemeinen Schulordnung (ASchO) verweist zwischen 1978 und 1993 auf die Allgemeine Prüfungsordnung, die dies regeln soll, die jedoch hierzu keine Angaben macht. Dies gesteht auch der Kommentar zur ASchO von 1999 (17. Auflage) ein: „Mit dem Inkrafttreten der Verordnung über die Ausbildung in der Sekundarstufe I (1.8.1999) sind die bisher lediglich auf einer langjährigen Verwaltungspraxis beruhenden Regelungen für einen Schulformwechsel auf die vom Gesetzgeber [...] geforderte Rechtsgrundlage gestellt worden [...]. Die in den Vorauslagen dieses Kommentars enthaltenen Hinweise sind im Wesentlichen bestätigt worden.“ Allerdings widersprechen die Regelungen des Kommentars von 1999 jenen ab 1993. Dennoch ist der Hinweis, dass bisher in Nordrhein-Westfalen auf langjährige Verwaltungspraxis zurückgegriffen wurde, eine wichtige Untermauerung unserer Annahme, dass der Übergang nach Klasse 6 auf das Gymnasium lange Zeit nicht geregelt wurde. Dies trifft im Übrigen auch auf die Regelung des Übergangs nach Klasse 7 bis 9 auf das Gymnasium (nächster Abschnitt) zu. Bei der Codierung der Regelungen beim Übergang nach Klasse 6 auf das Gymnasium haben wir uns in Nordrhein-Westfalen auf die getroffenen Regelungen im ASchO-Kommentar von 1993 (14. Auflage) bezogen. Neben dem Kommentar von 1999 haben wir auch die Schuljahre 1978/79 bis 1992/93 herangezogen. Insgesamt stellt dieser Vorgang jedoch ein negatives Beispiel dar, dass wichtige gesetzliche Regelungen zum Schulsystem über einen langen Zeitraum nicht getroffen wurden. Wie angesprochen, trifft dies für die Aufstiege auf das Gymnasium in der gesamten Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen für 20 Jahre zu.

- 184 Eine besondere Regelung gab es in Hessen in den Schuljahren 1949/50 bis 1958/59. In diesem Zeitraum konnten Schüler der 6. Klassen von der Volksschule nur in sogenannte Aufbauschulen wechseln und nicht auf reguläre Gymnasien. Die Bezeichnung Aufbauschulen für den alternativen Weg zum Abitur wich in den 1960er Jahren aber zusehends der Bezeichnung Aufbaugymnasien. Aufbauschulen wurden auch in anderen Bundesländern eingeführt, jedoch begannen in keinem anderen Bundesland außer Hessen in den 1950er Jahren die Aufbauschulen bereits mit der 7. Klasse. Nach Drewek fungierte die Aufbauschule in Nordrhein-Westfalen weniger als Förderung spätbegabter Volksschüler, sondern vielmehr als „Legitimation der dreigliedrigen Schulstruktur und damit zur Reduzierung der Gymnasialübergänge“ (Drewek 1985: 186).

Tab. 20: Übergang nach Klasse 6 auf das Gymnasium möglich, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		E	///	o	o		///	///	///	///	///	///	///	o	///
1950/1951	///		E	///	o	o		///	///	///		///	///	///	o	///
1951/1952	///		E	///	o	o		///	///	///		///	///	///	///	///
1952/1953	///		o	///	o	o		///	///	///		///	///	///	///	///
1953/1954	///		o	///	o	o		///		///		///	///	///	///	///
1954/1955	///		o	///	o			///		///		///	///	///		///
1955/1956			o	///	o			///		///		///	///	///		///
1956/1957			o	///				///		///		///	///	///		///
1957/1958			o	///				///		///		///	///	///		///
1958/1959			o	///						///		///	///	///		///
1959/1960			o	///				///				///	///	///		///
1960/1961			o	///				///				///	///	///		///
1961/1962			o	///				///				///	///	///		///
1962/1963			o	///				///				///	///	///		///
1963/1964			o	///				///				///	///	///		///
1964/1965			o	///				///				///	///	///		///
1965/1966			o	///				///				///	///	///		///
1966/1967			o	///				///				///	///	///		///
1967/1968			o	///				///					///	///		///
1968/1969			o	///				///					///	///		///
1969/1970			o	///				///					///	///		///
1970/1971			o	///				///					///	///		///
1971/1972			o	///				///	o				///	///		///
1972/1973			o	///				///	o				///	///		///
1973/1974			o	///				///	o				///	///		///
1974/1975			o	///				///	o				///	///		///
1975/1976			o	///				///	o				///	///		///
1976/1977			o	///				///	o				///	///		///
1977/1978			o	///	o			///	o				///	///		///
1978/1979			o	///	o			///	o				///	///		///
1979/1980			o	///	o			///	o				///	///		///
1980/1981			o	///	o			///	o				///	///		///
1981/1982			o	///	o			///	o				///	///		///
1982/1983			o	///	o			///	o				///	///		///
1983/1984			o	///	o			///	o				///	///		///
1984/1985			o	///	o			///	o				///	///		///
1985/1986			o	///	o			///	o				///	///		///
1986/1987			o	///	o			///	o				///	///		///
1987/1988			o	///	o			///	o				///	///		///
1988/1989			o	///	o			///	o				///	///		///
1989/1990			o	///	o			///	o				///	///		///
1990/1991			o	///	o			///	o				///	///		///
1991/1992			o	o	o				o							
1992/1993			o	o	o				o							
1993/1994			o	o	o				o							
1994/1995			o	o	o				o							

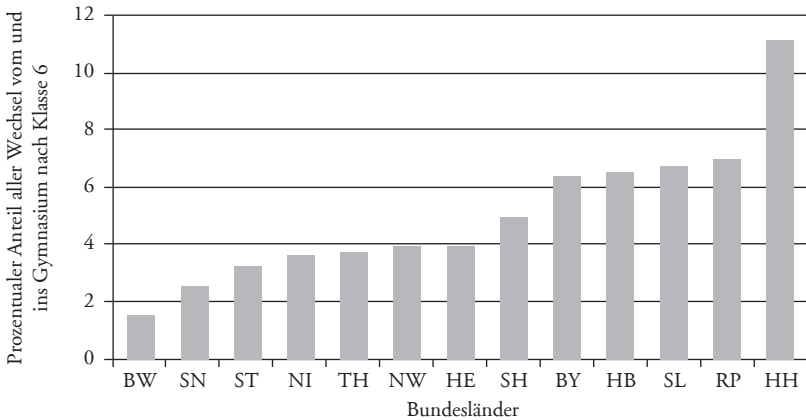
	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1995/1996			○	○	○				○							
1996/1997			○	○	○				○							
1997/1998			○	○	○				○					○		
1998/1999			○	○	○				○					○		
1999/2000			○	○	○				○					○		
2000/2001			○	○	○				○					○		
2001/2002			○	○	○				○					○		
2002/2003			○	○	○				○					○		
2003/2004			○	○	○				○							
2004/2005			○	○												
2005/2006			○	○				○								
2006/2007			○	○				○								
2007/2008			○	○				○								
2008/2009			○	○				○								
2009/2010			○	○				○								

	Übergang möglich
	Übergang möglich im Anschluss an die schulartenabhängige Förderstufe oder im Anschluss an eine sechsjährige Grundschule, die nicht für alle Schüler gilt
○	trifft nicht zu: 6 Jahre Grundschule oder schulartenunabhängige Orientierungsstufe
E	Einheitsschule
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

Inwieweit überhaupt Regelungen zu einem Übergang nach Klasse 6 relevant für die Mobilität der Schüler sein könnten, haben wir anhand der kumulierten Auf- und Abstiege vom und ins Gymnasium von Klasse 6 zu 7 für das Schuljahr 2011/12 überprüft (Abbildung 16). Gerade in Bundesländern mit einer schulartenabhängigen Förderstufe hätten wir die größten Schülerströme erwartet, da in diesen Bundesländern Schüler am Ende der 6. Klasse eine erneute Schullaufbahnempfehlung erhalten und ggf. in eine höhere Schulform aufsteigen, wie auch auf eine niedrigere Schulform absteigen müssen. In den übrigen Bundesländern, in denen nach der 6. Klasse keine erneute Schullaufbahnempfehlung ausgesprochen wird, sollte es dementsprechend eine niedrigere Mobilität geben.

Erwartungskonform finden wir eine hohe Mobilität (Auf- und Abstiege von und in das Gymnasium) in Hamburg, dem Saarland und Rheinland-Pfalz, die eine schulartenabhängige Förderstufe haben. Eine schulartenabhängige Förderstufe haben auch Schleswig-Holstein und Nordrhein-Westfalen, jedoch ist deren Schülermobilität im Bundesländervergleich lediglich durchschnittlich. Demgegenüber weisen Bremen und Bayern, zwei Länder ohne schulartenabhängige Förderstufe, eine hohe Schülermobilität auf und widersprechen damit unserer Erwartung. Allerdings ist an dieser Stelle auch festzuhalten, dass unter den fünf Bundesländern mit der geringsten gymnasialen Schülermobilität nach Klasse 6 auch keines eine schulartenabhängige Förderstufe hat. Mit Blick auf Abbildung 16 scheint

es, dass schulartenabhängige Förderstufen mit einer etwas größeren gymnasialen Schülermobilität nach Klasse 6 einhergehen.



Quelle: StBa (2011,2012b), eigene Berechnungen.

Anmerkungen: Referenzgröße sind Schüler auf dem Gymnasium im Schuljahr 2010/11. Die Daten enthalten nicht die Schüler der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe in Rheinland-Pfalz sowie die von Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg aufgrund ihrer sechsjährigen Grundschule bzw. zweijährigen schulartenunabhängigen Orientierungsstufe.

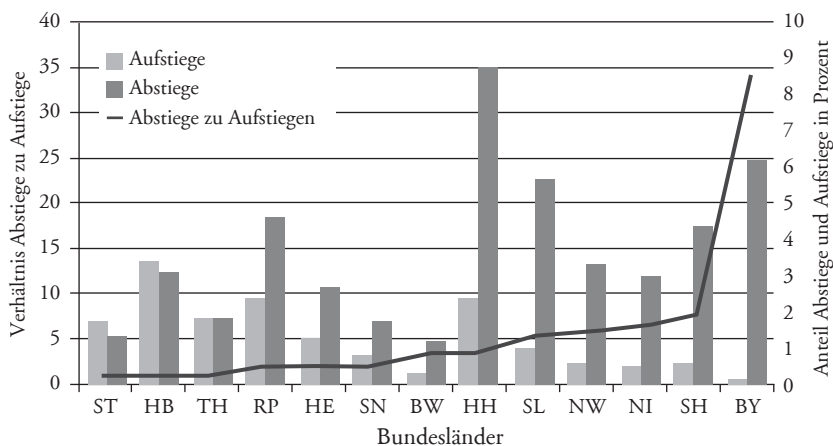
Abb. 16: Kumulierte Auf- und Abstiege nach Klasse 6 vom und ins Gymnasium 2011/12 gemessen an der Gymnasialpopulation der 6. Klasse 2010/11

Die kumulierte Schülermobilität ist jedoch nur eine Seite der Medaille. Getrennt nach Auf- und Abstiegen (Abbildung 17) zeigt sich ein etwas anderes Bild. In den meisten Bundesländern dominiert die Abwärtsmobilität. Nur in Sachsen-Anhalt, Bremen und Thüringen halten sich die Auf- und Abstiege nach Klasse 6 in etwa die Waage. In Rheinland-Pfalz, Hessen und Sachsen gibt es rund zweimal mehr Ab- als Aufstiege. In Baden-Württemberg und Hamburg liegt das Missverhältnis bereits bei 3,5:1, im Saarland und Nordrhein-Westfalen bei über 5,5:1, in Niedersachsen bei rund 6,5:1 und in Schleswig-Holstein bei rund 7,5:1. In Bayern gibt es sogar ein Verhältnis von rund 34 Abstiegen auf einen Aufstieg. Im Bundesländervergleich ist eine Aufstiegsmobilität auf das Gymnasium faktisch kaum vorhanden.¹⁸⁵

Ohne Berücksichtigung der Ergebnisse für Rheinland-Pfalz und Bayern zeigt sich, dass die größten Ungleichgewichte zwischen Auf- und Abstiegen in jenen Bundesländern zu finden sind, die eine schulartenabhängige Förderstufe haben:

¹⁸⁵ Zudem ist die Einschätzung von Bellenberg (2012), nach der Bayern das einzige Bundesland ist, in dem es in der Sekundarstufe I mehr Auf- als Abstiege gibt, in Bezug auf das Gymnasium völlig unzutreffend. Aufwärtsmobilität existiert in Bayern nur zwischen Haupt- und Realschulen. Vom Gymnasium gibt es fast ausschließlich Abwärtsmobilität.

in Hamburg, dem Saarland, in Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Eine schulartenabhängige Förderstufe scheint nicht dazu zu dienen, Schüler der Haupt- und Realschulen zu fördern und ihnen den Aufstieg zu ermöglichen, sondern vor allem eine weitere Selektionsschwelle für Schüler des Gymnasiums nach Klasse 6 aufzubauen. Dies stützt auch unsere Einschätzung aus Abschnitt 4.1.4, dass die schulartenabhängige Förderstufe als (zweijährige) Probezeit auf dem Gymnasium zu interpretieren ist.



Quelle: StBa (2011,2012b), eigene Berechnungen.

Anmerkungen: Ohne Schüler der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe in Rheinland-Pfalz; ohne Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.

Abb. 17: Auf- und Abstiege vom und ins Gymnasium nach der 6. Klasse 2011/12, gemessen an der Gymnasialpopulation der 6. Klasse 2010/11

Kriterien für den Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 6

Für den Übergang auf das Gymnasium haben wir sechs Kriterien erhoben, die die Schüler für einen Aufstieg erfüllen müssen. Zu den Ländern, in denen aufgrund einer sechsjährigen Grundschule oder einer schulartenunabhängigen Orientierungsstufe die erste Übergangsschwelle erst nach der 6. Klasse auftritt, gibt es in diesen Kriterien keine Codierungen.¹⁸⁶ Diese wurden bereits im Abschnitt 4.2.1 zum Übergang auf das Gymnasium dargestellt.

Für alle anderen Bundesländer haben wir erstens erhoben, ob das Übergangsverfahren für einen Aufstieg nach Klasse 6 auf das Gymnasium durch die Eltern beantragt werden muss, oder ob das Übergangsverfahren auf Empfehlung durch die Schule eingeleitet wird. Diesen Indikator halten wir zentral bei der Generie-

¹⁸⁶ Hierzu gehörten im Gesamtzeitraum Berlin und Brandenburg sowie für einzelne Zeiträume Bremen 1977/78–2003/04, Niedersachsen 1971/72–2003/04, Mecklenburg-Vorpommern seit 2005/06 und Sachsen-Anhalt 1997/98–2002/03.

rung sozialer Ungleichheiten beim späteren Übergang auf das Gymnasium. Sozial privilegierte Eltern stellen vermutlich deutlich häufiger einen Antrag für den Übergang ihres Kindes nach Klasse 6 auf das Gymnasium als sozial benachteiligte Eltern.¹⁸⁷ Wird ein Übergangsverfahren jedoch auf Grundlage der Noten oder der Einschätzung der Lehrer automatisch eingeleitet, könnten auch Kinder aus sozial benachteiligten Familien von einer solchen Regelung profitieren. Unberührt von dieser Regelung ist allerdings, dass die Eltern in allen Bundesländern schlussendlich das Kind an einem Gymnasium anmelden müssen, egal ob sie das Übergangsverfahren angestoßen haben oder es durch die Schule eingeleitet wurde.

Zweitens haben wir ermittelt, ob der Übergang nach Klasse 6 auf das Gymnasium an bestimmte Noten gebunden ist.¹⁸⁸ Drittens haben wir erhoben, ob es eine Aufnahmeprüfung für alle Schüler für das Gymnasium gibt, ob diese nur für nicht empfohlene Schüler durchgeführt werden kann oder ob es keinerlei Aufnahmeprüfungen gibt. Viertens haben wir festgehalten, ob für den Aufstieg auf das Gymnasium eine Schulempfehlung für das Gymnasium vorliegen muss, die sich nicht ausschließlich an bestimmten Noten orientiert. Fünftens haben wir ermittelt, ob es nach einem Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 6 eine Probezeit auf dem Gymnasium gibt. Schließlich haben wir sechstens erhoben, ob der Übergang nach Klasse 6 gleichzeitig eine Abstiegsregelung für Gymnasiasten beinhaltet. Denn in schulartenabhängigen Förderstufen können nach der in Abschnitt 4.1.4 vorgenommenen Definition auch Schullaufbahneempfehlungen für Gymnasiasten ausgesprochen werden und dementsprechend auch Gymnasiasten nach der 6. Klasse abgeschult werden. Dabei spielen „normale“ Abstiegsregularien, die sich an Klassenwiederholungen orientieren (vgl. Abschnitt 4.2.4) keine Rolle. Wenn die Übergangsregularien nach Klasse 6 gleichzeitig auch eine Abstiegsregelung von Gymnasiasten beinhalten, haben wir jedoch darauf verzichtet den Verpflichtungsgrad einer „Abstiegeempfehlung“ zu codieren, da diese nicht in allen Bundesländern aus den schulrechtlichen Regelungen explizit hervorging. Im Folgenden stellen wir die Regularien und ihre Entwicklungen getrennt nach dem jeweiligen Indikator vor.

Einleitung des Übergangsverfahrens auf Antrag der Eltern oder durch die Schule¹⁸⁹: Zu Beginn der Bundesrepublik war die Einleitung des Übergangsverfahrens auf das Gymnasium in Klasse 6 in nahezu allen Bundesländern nur auf Antrag der

187 Wenn in einem Bundesland bereits der Großteil bildungsnaher Eltern ihre Kinder nach der 4. Klasse auf das Gymnasium gebracht hat, dann wird die Einleitung des Übergangsverfahrens durch die Eltern nicht zwingend zu einem Anstieg sozialer Ungleichheiten an dieser Schwelle führen. In diesem Falle sollte es eher zu niedrigen „Aufstiegsquoten“ kommen, da nur wenige Anträge für den Übergang auf das Gymnasium gestellt werden.

188 Wenn eine Notenbindung nur für Hauptschüler besteht, jedoch nicht für Realschüler, codierten wir dies als keine Notenbindung, da der Übergang aus Realschulen auf das Gymnasium den „Normalfall“ darstellt (StBa verschiedene Jahrgänge-a).

189 Die jeweiligen Regelungen zur Einleitung eines Übergangsverfahrens hängen dabei in den Bundesländern mit dem Vorhandensein einer schulartenabhängigen Förderstufe zusammen, bei der

Eltern möglich (Tabelle 22). Einzig in Niedersachsen konnten Lehrer der Mittelschulen bereits seit 1953/54¹⁹⁰ begabte Schüler der 6. Klassen für den Übergang auf das Gymnasium empfehlen. Eine automatische „Begabungserkennung“ für Sechstklässler wurde als nächstes in Rheinland-Pfalz 1960/61 eingeführt. Es folgten Hamburg und das Saarland 1968/69, Bremen 1970/71 und Schleswig-Holstein 1971/72. Diese Regelung wurde in allen genannten Bundesländern bis heute beibehalten, auch nachdem Bremen und Niedersachsen ihre zwischenzeitlich eingeführte Orientierungsstufe wieder abschafften. In Bayern und Hessen kann das Übergangsverfahren von jeher nur auf Antrag der Eltern eingeleitet werden. Eine solche Regelung galt auch in Nordrhein-Westfalen. Seit dem Schuljahr 1999/2000 kann das Übergangsverfahren dort auf Empfehlung der Schule eingeleitet werden. Unklar ist die Regelung in Baden-Württemberg. Seit dem Schuljahr 1964/65 gibt es im Schulrecht keine Angaben dazu, ob das Übergangsverfahren durch die Eltern oder die Schule eingeleitet wird.¹⁹¹ Gleiches gilt für Nordrhein-Westfalen zwischen 1978/79 und 1997/98.

Von den neuen Bundesländern setzten Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt von Beginn an auf die automatische Einleitung des Übergangsverfahrens. In Sachsen galt dies nur für das Schuljahr 1991/92, danach wurde die Einleitung des Übergangsverfahrens in die Hände der Eltern gelegt. In Thüringen lag die Verantwortung für die Einleitung des Übergangsverfahrens seit 1991/92 bei den Eltern. In Sachsen-Anhalt wurde die Einleitung des Übergangsverfahrens 2004/2005 an die Eltern übergeben.

Aufnahmeprüfung: Zusätzlich zum Indikator, ob nun die Schule oder die Eltern das Übergangsverfahren einleiten, ist es für den Übergang entscheidend, ob Schüler für den Übergang nach Klasse 6 am Gymnasium eine Aufnahmeprüfung absolvieren müssen oder ob der Übergang an vorher erbrachte Notenleistungen gekoppelt ist. Zu Beginn unserer Untersuchungsperiode mussten in den meisten Bundesländern (Ausnahme Bremen¹⁹², Niedersachsen) Schüler eine Aufnahmeprüfung absolvieren,

das Übergangsverfahren ausschließlich durch die Schulen eingeleitet wird. Von dieser Regel gibt es allerdings im Zeitverlauf auch Ausnahmen. Bereits vor der Einführung einer schulartenabhängigen Förderstufe leiteten in Niedersachsen und Rheinland-Pfalz die Schulen das Übergangsverfahren ein. Diese Regelung behielt Niedersachsen auch nach Abschaffung der Förderstufe bei.

190 Für die Zeitpunkte davor sind keine Regelungen auffindbar.

191 Auch in den Schuljahren davor liegen keine Angaben hierzu vor. Jedoch gab es bis 1963/64 eine Aufnahmeprüfung für diejenigen Schüler, die nach der 6. Klasse auf das Gymnasium übergehen wollten. Wir gehen davon aus, dass bis dahin das Verfahren in der Hand der Eltern lag, da diese ihre Kinder für die Aufnahmeprüfung anmelden mussten. Mit der Umstellung auf eine Notenbindung 1964/65 können wir diesen Rückschluss jedoch nicht mehr ziehen. Denn in den anderen Bundesländern, in denen eine Notenbindung ebenfalls existiert, kann das Verfahren entweder durch die Schulen oder auf Antrag der Eltern eingeleitet werden.

192 Wie in Abschnitt 4.1.4 dargestellt bestand in Bremen die Möglichkeit das Gymnasium bereits nach Klasse 4 zu besuchen. Diese Möglichkeit nahm der größte Teil der Schüler auch wahr. Schüler, die nicht nach Klasse 4 auf das Gymnasium wechselten, gingen bis zu 6. Klasse auf die

um in die 7. Klasse des Gymnasiums wechseln zu können (Tabelle 21). Während Hessen (1958/59), Rheinland-Pfalz (1959/60), Baden-Württemberg (1963/64) und Hamburg (1968/69) relativ frühzeitig auf eine Aufnahmeprüfung verzichteten, schaffte Nordrhein-Westfalen diese erst zum Schuljahr 1978/79 ab. Bayern setzte sogar bis zum Schuljahr 1999/2000 auf eine Aufnahmeprüfung beim Übergang in die siebte Gymnasialklasse. Einen besonderen Weg verfolgte Schleswig-Holstein zwischen 1955/56 und 1970/71. Während hier 1954/55 noch eine Aufnahmeprüfung für diesen Übergang durchgeführt wurde, wurde ab 1955/56 geregelt, dass mit Rücksicht auf die geringe Anzahl der Prüflinge aus der 6. Volksschulklasse in die 7. Klasse am Gymnasium die Regelung der Prüfung der aufnehmenden Schule überlassen wurde. Schleswig-Holstein verzichtete also auf ein standardisiertes Verfahren für die Aufnahme von Siebtklässlern in das Gymnasium; unberührt davon blieb, dass das Aufnahmeverfahren durch die Eltern eingeleitet wurde. Diese mangelnde Regelungsdichte wird im nächsten Abschnitt in Bezug auf Schleswig-Holstein für einen anderen Zeitraum nochmals thematisiert werden.

Notenbindung und/oder Schulempfehlung sowie Aufnahmeprüfung bei Nicht-Erfüllung von Übergangskriterien: Nach der Abschaffung einer Aufnahmeprüfung für alle Schüler etablierten sich in den Bundesländern drei Kriterien für den Übergang nach Klasse 6 (Tabelle 21). Entweder ist die Aufnahme an ein Gymnasium zur 7. Klasse an einen festen Notendurchschnitt gebunden, an eine Schulempfehlung ohne Notenbindung oder an eine Schulempfehlung mit Notenbindung. Darüber hinaus besteht in einigen Bundesländern weiterhin die Möglichkeit, über eine Aufnahmeprüfung an das Gymnasium zu gelangen, auch wenn die Schüler nicht die erforderlichen Noten vorweisen können und/oder ihnen keine Gymnasialempfehlung ausgesprochen wurde.

Das erste Bundesland, das den Übergang nach Klasse 6 an einen festen Notendurchschnitt knüpfte, war Baden-Württemberg 1964/65. Zum Schuljahr 1980/81 wurde in Baden-Württemberg die Notenbindung um eine Schulempfehlung ergänzt. Wenn Schüler nicht die Notenkriterien erfüllen, können sie seit 1969/70 eine Aufnahmeprüfung absolvieren. Eine Notenbindung ohne das Erfordernis einer Schulempfehlung sieht auch Hamburg seit dem Schuljahr 1978/79 bis heute vor.¹⁹³ In beiden Bundesländern können Schüler zudem mit erfolgreichem Bestehen einer Aufnahmeprüfung seit dem Schuljahr 1968/69 auf das Gymnasium wechseln, auch wenn sie vorher nicht die erforderlichen Eingangsvoraussetzungen erfüllten. Seit Mitte der 2000er Jahre gilt eine feste Notenbindung ohne Schulempfehlung in Bremen. Gleichzeitig mit Einführung dieser Regelung wurde den

Grundschule. Die hier erfassten Regelungen bis zum Schuljahr 1976/77 beziehen sich auf den Übergang der Sechstklässler der Grundschulen auf das Gymnasium.

193 Bis zum Schuljahr 1978/79 sah Hamburg keine Notenbindung für den Übergang vor, jedoch von 1962/63 bis 1977/78 eine Schulempfehlung.

Schüler jedoch auch gestattet, eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren, wenn sie den geforderten Notenschnitt nicht erfüllen.

Die zweite Möglichkeit, mit einer Schulempfehlung ohne Notenbindung in das Gymnasium nach Klasse 6 einzumünden, existierte nach Abschaffung der Aufnahmeprüfungen für einen längeren Zeitraum in Hessen¹⁹⁴ (bis 1998/99) und in Rheinland-Pfalz (bis 1983/84). Schüler, denen keine Schulempfehlung ausgesprochen wurde, konnten in Hessen (ab 1959/60) und Rheinland-Pfalz (ab 1978/79) jedoch über eine Aufnahmeprüfung an das Gymnasien gelangen. Die ersten Bundesländer, die früh auf eine Schulempfehlung ohne eine feste Notenbindung setzten, waren Niedersachsen (bis 1970/71) und Bremen (bis 1976/77). Auch im Saarland, für das in den 1950er und 1960er keine schulrechtlichen Regelungen vorlagen, gilt seit dem Schuljahr 1968/69 bis heute eine Schulempfehlung ohne Notenbindung. Schleswig-Holstein sieht eine vergleichbare Regelung seit 1971/72 und Nordrhein-Westfalen seit 1978/79 vor.

Die dritte Möglichkeit, die eine Schulempfehlung und eine Notenbindung vorsieht, führte Rheinland-Pfalz zum Schuljahr 1984/85 ein, Hessen sieht diese Regelung seit 1999/2000 vor. In den neuen Bundesländern Sachsen, Sachsen-Anhalt (außer 1997/98–2002/03) und Thüringen gilt diese Regelung bis zum Ende unserer Untersuchungsperiode. In allen drei Bundesländern können Schüler jedoch über eine Aufnahmeprüfung an das Gymnasium gelangen, wenn sie nicht die erforderlichen Kriterien erfüllen (können).

Nach der Abschaffung der Aufnahmeprüfung für alle Schüler führte auch Bayern zum Schuljahr 2000/01 für einige Jahre die Schulempfehlung und eine Notenbindung ein. Seit dem Schuljahr 2007/08 wird zwar keine Schulempfehlung mehr ausgesprochen, jedoch ist der Übergang nach wie vor an einen festen Notenschnitt gebunden. Schüler, die nicht den Notendurchschnitt erreichen konnten, können jedoch eine Aufnahmeprüfung absolvieren.

Einzig in Mecklenburg-Vorpommern findet keine der drei beschriebenen Möglichkeiten Anwendung. Bis zur Einführung der Orientierungsstufe 2006/07 konnten Schüler ohne eine Schulempfehlung, Notenbindung und ohne Aufnahmeprüfung nach Klasse 6 auf das Gymnasium wechseln.

Bei den Regelungen zur Aufnahmeprüfung lässt sich ein Zusammenhang mit anderen Regelungen feststellen. So wurde die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung vor allem da nicht angeboten, wo das Übergangsverfahren durch die Schulen eingeleitet wurde und/oder eine schulartenabhängige Förderstufe bestand (Schleswig-Holstein, Saarland, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen).

194 In Hessen war die Aufnahmeprüfung bereits zum Schuljahr 1950/51 nur noch ein Teil des Übergangsverfahrens, und bis 1958/59 gingen auch Vornoten und die Empfehlung der Schule in die Aufnahmeentscheidung der Gymnasien ein. Abgeschafft wurde die prinzipielle Aufnahmeprüfung zum Schuljahr 1958/59.

Tab. 21: Kriterien für den Übergang nach Klasse 6: Schulempfehlung, feste Notenbindung und Aufnahmeprüfung, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA	SNA
1949/1950			EEE		OO	OO	OO								OO	
1950/1951			EEE		OO	OO	OO								OO	
1951/1952			EEE		OO	OO	OO									
1952/1953				OO		OO	OO	OO								
1953/1954				OO		OO	OO	OO								
1954/1955				OO		OO	OO									
1955/1956				OO		OO	OO								X	X
1956/1957				OO											X	X
1957/1958				OO											X	X
1958/1959				OO											X	X
1959/1960				OO											X	X
1960/1961				OO											X	X
1961/1962				OO											X	X
1962/1963				OO											X	X
1963/1964				OO									X	X		
1964/1965				OO									X	X		
1965/1966				OO									X	X		
1966/1967				OO									X	X		
1967/1968				OO									X	X		
1968/1969				OO										X	X	
1969/1970				OO										X	X	
1970/1971				OO										X	X	
1971/1972				OO					OO	OO						
1972/1973				OO					OO	OO						
1973/1974				OO					OO	OO						
1974/1975				OO					OO	OO						
1975/1976				OO					OO	OO						
1976/1977				OO					OO	OO						
1977/1978				OO		OO	OO			OO	OO					
1978/1979				OO		OO	OO			OO	OO					
1979/1980				OO		OO	OO			OO	OO					
1980/1981				OO		OO	OO			OO	OO					
1981/1982				OO		OO	OO			OO	OO					
1982/1983				OO		OO	OO			OO	OO					
1983/1984				OO		OO	OO			OO	OO					
1984/1985				OO		OO	OO			OO	OO					
1985/1986				OO		OO	OO			OO	OO					
1986/1987				OO		OO	OO			OO	OO					
1987/1988				OO		OO	OO			OO	OO					
1988/1989				OO		OO	OO			OO	OO					

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH														
	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A
1989/1990				O	O	O	///	///	///	O	O	O		///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1990/1991				O	O	O	///	///	///	O	O	O		///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1991/1992				O	O	O	O	O	O	O	O	O					///	///	///	///	///									
1992/1993				O	O	O	O	O	O	O	O	O																		
1993/1994				O	O	O	O	O	O	O	O	O																		
1994/1995				O	O	O	O	O	O	O	O	O																		
1995/1996				O	O	O	O	O	O	O	O	O																		
1996/1997				O	O	O	O	O	O	O	O	O																		
1997/1998				O	O	O	O	O	O	O	O	O													O	O	O			
1998/1999				O	O	O	O	O	O	O	O	O													O	O	O			
1999/2000				O	O	O	O	O	O	O	O	O													O	O	O			
2000/2001				O	O	O	O	O	O	O	O	O													O	O	O			
2001/2002				O	O	O	O	O	O	O	O	O													O	O	O			
2002/2003				O	O	O	O	O	O	O	O	O													O	O	O			
2003/2004				O	O	O	O	O	O	O	O	O																		
2004/2005				O	O	O	O	O																						
2005/2006				O	O	O	O	O					O	O	O															
2006/2007				O	O	O	O	O					O	O	O															
2007/2008				O	O	O	O	O					O	O	O															
2008/2009				O	O	O	O	O					O	O	O															
2009/2010				O	O	O	O	O					O	O	O															

S = Schulempfehlung

N = Notenbindung

A = Aufnahmeprüfung

Schulempfehlung notwendig

Fester Notenschnitt erforderlich

Keine Aufnahmeprüfung

Keine Schulempfehlung notwendig

Kein fester Notenschnitt erforderlich

Aufnahmeprüfung bei Nicht-Erfüllung von Kriterien

Aufnahmeprüfung für alle Schüler

O

Trifft nicht zu

x

Möglichkeit gegeben, aber nicht näher ausgeführt

E

Einheitsschule

///

Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

Probezeit: Auch wenn Schüler mit einer Schulempfehlung, einem bestimmten Notendurchschnitt oder einer bestandenen Aufnahmeprüfung auf das Gymnasium wechseln konnten, mussten sie früher in einigen Bundesländern noch eine Probezeit bestehen, bis sie endgültig am Gymnasium angenommen wurden (Tabelle 22). Hierzu gehörten Hamburg bis 1967/68, Niedersachsen bis 1964/65, Bremen bis 1976/77, Baden-Württemberg bis 1979/80 und Hessen bis 1992/93 sowie Bayern bis 1999/2000. Heute gilt einzig in Thüringen eine Probezeit. Die ersten Bundesländer, die die Probezeit abschafften, waren Rheinland-Pfalz 1950/51 (Ausnahme 1967/68 bis 1977/78) und Schleswig-Holstein 1954/55.

Tab. 22: Kriterien für den Übergang nach Klasse 6: Einleitung des Verfahrens auf Antrag der Eltern, Probezeit und Übergangsregelung gilt gleichzeitig als Abstiegsregelung, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH		
	EP	GE	PG	EP	GE	PG	EP	GE	PG	EP	GE	PG	EP	GE	PG	EP	GE	PG
1949/1950	///	///		EE	EE	///	///	OO	OO	OO						OO	OO	///
1950/1951	///	///		EE	EE	///	///	OO	OO	OO						OO	OO	///
1951/1952	///	///		EE	EE	///	///	OO	OO	OO								///
1952/1953	///	///		OO	OO	///	///	OO	OO	OO								///
1953/1954	///	///		OO	O	///	///	OO	OO	OO								///
1954/1955	///	///		OO	O	///	///	OO	O	///								///
1955/1956				OO	O	///	///	OO	O	///						X	X	///
1956/1957				OO	O	///	///			///						X	X	///
1957/1958				OO	O	///	///			///						X	X	///
1958/1959				OO	O	///				///						X	X	///
1959/1960				OO	O	///				///						X	X	///
1960/1961				OO	O	///				///						X	X	///
1961/1962				OO	O	///				///						X	X	///
1962/1963				OO	O	///				///						X	X	///
1963/1964				OO	O	///				///						X	X	///
1964/1965	///			OO	O	///				///						X	X	///
1965/1966	///			OO	O	///				///						X	X	///
1966/1967	///			OO	O	///				///						X	X	///
1967/1968	///			OO	O	///				///						X	X	///
1968/1969	///			OO	O	///				///						X	X	///
1969/1970	///			OO	O	///				///						X	X	///
1970/1971	///			OO	O	///				///						X	X	///
1971/1972	///			OO	O	///				OO	O							///
1972/1973	///			OO	O	///				OO	O	///						///
1973/1974	///			OO	O	///				OO	O	///						///
1974/1975	///			OO	O	///				OO	O	///						///
1975/1976	///			OO	O	///				OO	O	///						///
1976/1977	///			OO	O	///				OO	O	///						///

	BW		BY		BE		BB		HB		HH		HE		MV		NI		NW		RP		SL		SN		ST		SH		TH		
	E	P	G	E	P	G	E	P	G	E	P	G	E	P	G	E	P	G	E	P	G	E	P	G	E	P	G	E	P	G	E	P	G
1977/1978	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1978/1979	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1979/1980	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1980/1981	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1981/1982	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1982/1983	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1983/1984	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1984/1985	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1985/1986	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1986/1987	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1987/1988	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1988/1989	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1989/1990	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1990/1991	///					o	o	o	///	///	///	///	o	o	o		///	///	///	o	o	///				///	///	///	///		///	///	
1991/1992	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	///						///								
1992/1993	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	///														
1993/1994	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	///														
1994/1995	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	///														
1995/1996	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	///														
1996/1997	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	///														
1997/1998	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	///							o	o	o					
1998/1999	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	///							o	o	o					
1999/2000	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o								o	o	o					
2000/2001	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o								o	o	o					
2001/2002	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o								o	o	o					
2002/2003	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o								o	o	o					
2003/2004	///					o	o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o															
2004/2005	///					o	o	o	o	o																							
2005/2006	///					o	o	o	o	o					o	o	o																
2006/2007	///					o	o	o	o	o					o	o	o																
2007/2008	///					o	o	o	o	o					o	o	o																
2008/2009	///					o	o	o	o	o					o	o	o																
2009/2010	///					o	o	o	o	o					o	o	o																

	E = Einleitung durch Eltern	P = Probezeit	G = gleichzeitig Abstiegsregelung
	oder Schule		
	Einleitung des Übergangsverfahrens auf Antrag der Eltern	Probezeit nach Übergang	Gilt gleichzeitig als Abstiegsregelung
	Einleitung des Übergangsverfahrens durch die Schule	Keine Probezeit nach Übergang	Gilt nicht als Abstiegsregelung
o	Trifft nicht zu		
x	Möglichkeit gegeben, aber nicht näher ausgeführt		
E	Einheitsschule		
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen die Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.		

4.2.2.2 Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 7 bis nach Klasse 9

In Tabelle 23 haben wir festgehalten, in welchen Klassenstufen ein Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 7 bis 9 möglich ist. Dabei haben wir drei Ausprägungen unterschieden: (1) ob der Übergang auf das Gymnasium nach den Klassenstufen 7 bis 9 überhaupt nicht, (2) nur zu einem Zeitpunkt oder (3) an mindestens zwei Zeitpunkten möglich ist.

Vollständig ausgeschlossen war der Übergang nach Klasse 7 bis 9 in Hamburg von 1958/59 bis 1965/66, in Hessen von 1950/51 bis 1958/59, in Schleswig-Holstein von 1954/55 bis 1966/67, in Nordrhein-Westfalen von 1978/79 bis 1998/99¹⁹⁵ sowie in Sachsen und Thüringen seit 1992/93. Die beiden ostdeutschen Bundesländer sind damit auch die einzigen, die den Übergang nach Klasse 7 bis 9 zum Ende unseres Untersuchungszeitraums nicht gestatten. Mittlerweile ist aber auch in Sachsen der Übergang in diesen Klassenstufen möglich.

Im Gegensatz dazu wird der Übergang nach allen Klassenstufen auf das Gymnasium in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen (seit 1959/60), Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz (seit 1957/58) und Schleswig-Holstein (seit 1982/83) ermöglicht. Dabei ist der Übergang in Berlin (seit 2005/06), Brandenburg (seit 1992/93), Nordrhein-Westfalen (seit 1999/2000) und Bremen (von 1953/54 bis 1956/57) nicht nach Klasse 9 gestattet. Zudem wird in Nordrhein-Westfalen bis 1978/79 der Übergang in die Klassen 7 und 9 als besonders geeignet für den Übergang beschrieben. Der Wechsel in alle anderen Klassenstufen der Sekundarstufe I des Gymnasiums ist jedoch möglich. Die gleiche Regelung galt auch in Rheinland-Pfalz von 1960/61 bis 1966/67. Ferner ermöglichten alle ostdeutschen Bundesländer, auch Thüringen und Sachsen, für das Schuljahr 1991/92 den Übergang für alle Klassenstufen. Seit 1973/74 bis heute sind die Regelungen zum Übergang nach Klasse 7 bis 9 im Saarland sehr unspezifisch. Dieser Übergang ist im Saarland zwar rechtlich zulässig. Die unspezifischen Regelungen verweisen aber darauf, dass er nicht gewollt ist. Die statistischen Daten zeigen zudem, dass dieser spätere Aufstieg auf das Gymnasium faktisch nicht genutzt wird.¹⁹⁶

195 Wie bereits im vorherigen Abschnitt angesprochen, gab es in Nordrhein-Westfalen faktisch keine rechtliche Grundlage, die diesen Übergang geregelt hätte. Im Kommentar zur allgemeinen Schulordnung (ASchO) wird der Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 7 bis 9 jedoch ausgeschlossen. Dieser ist nur noch in besonders begründeten Ausnahmefällen möglich. Wir gehen davon aus, dass diese Regelung bereits seit 1978/79 Geltung hatte (siehe Ausführungen im vorherigen Abschnitt). Allerdings widerspricht der Kommentar der ASchO von 1999 dem Kommentar von 1993 diametral: „Der Wechsel ist nur bis zum Beginn der Klasse 9 möglich; der bisher in Ausnahmefällen mögliche Wechsel auch zum Beginn der Klasse 10 ist damit entfallen.“ Der Kommentar von 1993 ermöglicht einen Wechsel zum Beginn der Klassen 8 und 9 auch nur in besonders begründeten Ausnahmefällen.

196 Im Saarland regelt die Allgemeine Schulordnung (ASchO) in § 5 Folgendes: „(2): Wechselt ein Schüler die Schule oder tritt er nach Ausscheiden wieder in eine Schule ein, so ist er grund-

In einer dritten Gruppe war der Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 7 bis 9 nur in einzelnen Schuljahren möglich. So dürfen Schüler in Hamburg seit 1966/67 in die 9. Klassen der Aufbaugymnasien¹⁹⁷ übergehen, jedoch weiterhin nicht in die normalen Gymnasien. Gleiches galt auch in Schleswig-Holstein von 1967/68 bis 1981/82. Hessen gestattete 1949/50 nur den Schülern der 7. Klassen den Übergang in Aufbauschulen.¹⁹⁸ Gleiches galt im Saarland bis 1972/73 in Bezug auf die Aufbauschulen bzw. Aufbaugymnasien. In Rheinland-Pfalz war bis 1956/57 der Übergang in die Klassen 8 und 9 nur auf Zustimmung des Ministeriums möglich. Neben Hamburg ist Sachsen-Anhalt auch heute noch das Bundesland, das den Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 7 bis 9 auf eine Klassenstufe beschränkt. Hier dürfen die Schüler ausschließlich nach Klasse 8 auf das Gymnasium wechseln.

sätzlich in die Schulform und Klassenstufe (Klasse oder Unterrichtsgruppe) aufzunehmen, die seinem bisherigen Bildungsgang und dem letzten Jahreszeugnis entsprechen. Die Klassenkonferenz [...] kann im Einvernehmen mit dem Schulleiter beschließen, dass der Schüler eine Aufnahmeprüfung in den Fächern ablegt, in denen Klassenarbeiten verbindlich sind, wenn begründete Zweifel bestehen, dass er erfolgreich in der Klassenstufe mitarbeiten kann, für die er angemeldet ist. [...] Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn er den Schulbesuch länger als sechs Monate unterbrochen hat. [...] Die Aufnahmeprüfung ist bestanden, wenn in allen Prüfungsfächern mindestens ausreichende Leistungen erbracht worden sind. (3) Absatz 2 findet auf den Wechsel der Schulform mit der Maßgabe Anwendung, dass hierbei immer eine Aufnahmeprüfung im Sinne von Satz 2 stattfinden muss, sofern durch Erlass der Schulaufsichtsbehörde nichts anderes bestimmt ist.“ Das Kultusministerium im Saarland bestätigte uns, dass für Schulformwechsel nach den Klassen 7 bis 9 keine anderen Rechtsgrundlagen existieren. Aus unserer Sicht ist es nur schwer nachvollziehbar, dass diese Rechtsgrundlage tatsächlich diesen Übergang regelt. Sie deutet aber darauf hin, dass dieser Übergang im Saarland zwar möglich, aber aufgrund fehlender Regelung vermutlich nicht wirklich erwünscht war. Auch Daten des Statistischen Bundesamts (StBa verschiedene Jahrgänge-a), die seit dem Schuljahr 2008/09 erheben, wie häufig Wechsel zwischen den Schulformen zu beobachten sind, weisen darauf hin. In den sechs Schuljahren 2008/09 bis 2013/14 kamen nur 133 Schüler der 8. und 9. Gymnasialklasse aus Gesamtschulen, Realschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Dies entspricht 0,3 Prozent aller Gymnasialschüler in diesen Klassen. Dabei ballen sich 125 dieser 133 Aufstiege auf die Schuljahre 2009/10 und 2010/11. In den restlichen vier Schuljahren sind nur acht Schüler auf das Gymnasium aufgestiegen. Ob die höheren Zahlen 2009 und 2010 auf regionale Besonderheiten, wie etwa die Schließung eines oder mehrerer Schulstandorte (z.B. einer Gesamtschule) zurückzuführen ist, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Aber auch 2010/11 (einem Jahr mit einer relativ hohen Zahl an Aufstiegen) sind die Aufstiegsquoten nach den Klassen 7 bis 9 nur in Thüringen geringer, wo der Übergang in diesen Klassenstufen rechtlich ausgeschlossen ist (siehe Abbildung 18).

197 Aufbaugymnasien sind schulische Einrichtungen, die den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ermöglichen. Schüler der Volksschule, später der Haupt- und Realschulen, konnten meist ab Klasse 8 in diese Schulform übergehen. Aufbaugymnasien wurden jedoch nicht in allen Bundesländern eingeführt und zum Teil auch nicht flächendeckend.

198 Aufbauschulen sind eine Schulform, aus denen Aufbaugymnasien hervorgingen.

Tab. 23: Übergang nach Klasse 7 bis nach 9, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		E	///	///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///
1950/1951	///		E	///	///	///		///	///	///		///	///	///	///	///
1951/1952	///		E	///	///	///		///	///	///		///	///	///	///	///
1952/1953	///			///	///	///		///	///	///		///	///	///	///	///
1953/1954	///			///		///		///		///		///	///	///	///	///
1954/1955	///			///		///		///		///		///	///	///		///
1955/1956				///		///		///		///		///	///	///		///
1956/1957				///		///		///		///		///	///	///		///
1957/1958				///		///		///		///			///	///		///
1958/1959				///				///		///			///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992																

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	Übergang zu mehreren Zeitpunkten möglich
	Übergang nur zu einem Zeitpunkt möglich
	Übergang nicht möglich
E	Einheitsschule
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

Dementsprechend haben wir heute eine Gruppe von vier Bundesländern, die den Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 7 bis 9 gänzlich ausschließen (Thüringen und Sachsen) oder nur nach Klassenstufe 8 ermöglichen (Sachsen-Anhalt und Hamburg). Alle anderen Bundesländer erlauben den Übergang in allen Klassenstufen (teilweise mit Ausnahme nach Klasse 9). Eine Ausnahme stellt das Saarland dar, wo dieser Übergang zwar rechtlich durchgängig möglich ist, faktisch von dieser Möglichkeit aber fast kein Gebrauch gemacht wird. Eine Systematik bei dieser Unterscheidung ist auf den ersten Blick nicht festzustellen. Die Unterschiede hängen weder mit Regelungen zum Gymnasialübergang noch mit Regelungen zum Übergang nach Klasse 6 oder mit Regelungen zum längeren gemeinsamen Lernen zusammen. Auffällig ist einzig die Gruppe mit Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt – jene Länder, die von jeher ein zwölfjähriges Abitur haben (Sachsen-Anhalt bis 2000). Vielleicht könnte dies mit unterschiedlichen „Lernstoffmengen“ auf Schularten mit mehreren Bildungsgängen und den Gymnasien zusammenhängen und der Einschätzung, dass Nicht-Gymnasiasten in diesen Klassenstufen den Anschluss an das Lernniveau der Gymnasiasten nicht mehr schaffen können. Im Zuge der G8-Umstellung in Berlin wurde ebenfalls

die Möglichkeit eines späteren Übergangs eingeschränkt. Der Übergang nach Klasse 9 ist seitdem nicht mehr möglich. Allerdings kam es in den anderen Bundesländern im Zuge der Umstellung auf das achtjährige Gymnasium zu keinerlei Begrenzung der Aufstiegsmöglichkeiten.

Kriterien für den Übergang nach Klasse 7 bis 9 auf das Gymnasium¹⁹⁹

Als Kriterien für den Übergang nach Klasse 7 bis 9 berücksichtigten wir folgende Regelungen: 1) Übergangsverfahren auf Antrag der Eltern oder Einleitung durch die Schule, 2) Notenbindung, 3) verpflichtende Aufnahmeprüfung²⁰⁰, 4) Empfehlung der abgebenden Schule erforderlich²⁰¹, 5) erforderliche zweite Fremdsprache²⁰² und 6) Vorhandensein einer Probezeit. Aus bildungssoziologischer Perspektive gelten die gleichen Annahmen wie bereits unter 4.2.2.1 beschrieben, ergänzt um die Annahmen zur zweiten Fremdsprache. Da bildungsnahe Schichten eher die Regularien eines späteren Aufstiegs kennen, könnten bildungsnahe Eltern ihrem Kind auf der Realschule eher nahegelegt haben, eine zweite Fremdsprache zu erlernen. Die Kriterien für den Übergang nach Klasse 7 bis 9 sind in Tabelle 24 und Tabelle 25 festgehalten. Keine Codierung haben wir für jene Bundesländer vorgenommen, in denen der Übergang auf das Gymnasium nicht möglich war. In einigen Bundesländern war zeitweilig der Übergang zwar möglich, jedoch ohne dass schulrechtliche Kriterien für den Übergang formuliert wurden. Dies trifft auf Berlin bis 1957/58, auf Sachsen-Anhalt 1991/92 und auf Schleswig-Holstein von 1982/83 bis 2007/08 zu.²⁰³

199 Für die Übergangsmöglichkeit auf das Gymnasium in den 1950er Jahren nicht unerheblich war die Sprachenfolge am Gymnasium. Streitpunkt zu Beginn der 1950er Jahre war in vielen Bundesländern, ob Englisch als erste Fremdsprache gelernt wird und nicht Latein. Bei der Einführung von Englisch als erster Fremdsprache wurde von konservativer Seite befürchtet, dass viel mehr Schüler von der Volksschule zu höheren Schulen wechseln und damit das Bildungsniveau gesenkt wird (Eich 1987: 140, Fuchs 2004).

200 Hierbei unterscheiden wir, ob es eine Aufnahmeprüfung für alle Schüler oder nur für jene Schüler gibt, die die Zugangskriterien nicht erfüllen, sowie ob generell keine Aufnahmeprüfung vorgesehen ist.

201 Anders als bei den Übergangsregeln nach Klasse 4 haben wir bei den Übergängen nach Klasse 7 bis 9 nicht erhoben, ob die Empfehlung bindend war. Grund war die Nicht-Eindeutigkeit der Vorgaben in vielen Bundesländern.

202 Muss diese erst auf dem Gymnasium nachgeholt werden, codierten wir das nicht als Voraussetzung.

203 Die Regelungen in Schleswig-Holstein zeugen von einer gewissen Beliebigkeit bei diesem Übergang. Schüler werden „aufgenommen [...], wenn die Aufnahme pädagogisch sinnvoll erscheint und zu erwarten ist, dass der Schüler im Gymnasium erfolgreich mitarbeiten kann. (2) Über die Aufnahme entscheidet der Schulleiter [des Gymnasiums].“ Für Schleswig-Holstein sind für diese Zeit keine weiteren Konkretisierungen, Durchführungsbestimmungen oder Ähnliches geregelt worden, die darüber Aufschluss geben würden, was „pädagogisch sinnvoll“ bedeutet. Deshalb konnten wir hier die Regelungen auch nicht in standardisierter Form abbilden. Diese mangelnde Regelungsdichte in Schleswig-Holstein war uns bereits für den Übergang nach Klasse 6 für frühere Jahre aufgefallen (siehe vorhergehender Abschnitt).

Übergangsverfahren auf Antrag der Eltern oder Einleitung durch die Schule: Die Bundesländer unterscheiden sich dahingehend, ob das Übergangsverfahren durch die Eltern eingeleitet werden muss oder ob die Einleitung des Verfahrens in Verantwortung der Schulen liegt. Zu den Bundesländern, in denen das Übergangsverfahren durch die Schulen eingeleitet wurde, gehörten Berlin bis 2004/05, Bremen bis 1969/70, Niedersachsen bis 1982/83 und ab 2004/05, Hamburg ab 1979/80, Rheinland-Pfalz ab 1960/61, Schleswig-Holstein zwischen 1966/67 und 1981/82 und seit 2008/09 sowie Sachsen für das Schuljahr 1991/92. Bundesländer, in denen das Übergangsverfahren durch die Schulen eingeleitet wird, unterscheiden sich weiterhin in der Frage, ob das Übergangsverfahren erst dann erfolgt, wenn ein bestimmter Notenschnitt erreicht wird. Dies trifft für Bremen von 1957/58 und 1969/70, Hamburg seit 1979/80, Rheinland-Pfalz ab 1960/61, Niedersachsen ab 2004/05, Nordrhein-Westfalen 2007/08 und Sachsen für das Schuljahr 1991/92 zu. In den restlichen Ländern bzw. anderen Zeiträumen erfolgte die Einleitung des Übergangsverfahrens durch die Schule mit einer Schulempfehlung für das Gymnasium, ohne dass ein bestimmter Notendurchschnitt erforderlich war.

Aufnahmeprüfung: Eine Aufnahmeprüfung gab es immer in Kombination mit der Einleitung des Aufnahmeverfahrens durch die Eltern. Eine Aufnahmeprüfung war zu Anfangs unseres Untersuchungszeitraums noch eine weit verbreitete Voraussetzung für den Übergang nach Klasse 7 bis 9 auf das Gymnasium. Dies galt in Hessen 1949/50, in Baden-Württemberg bis 1968/69, in Nordrhein-Westfalen bis 1977/78 und in Rheinland-Pfalz bis 1959/60. In Bayern und dem Saarland ist eine Aufnahmeprüfung für den gesamten Untersuchungszeitraum die Voraussetzung für diesen Übergang. Vielleicht ist dies auch der Grund dafür, dass dieser Übergang im Saarland und Bayern am seltensten genutzt wird (siehe Abbildung 18).

Notenbindung: Ein fester Notenschnitt musste in den wenigsten Fällen erreicht werden, um nach den Klassen 7 bis 9 noch auf das Gymnasium überzugehen. Wie bereits angesprochen war dies häufiger der Fall, wenn die Schule das Übergangsverfahren einleitet. Eine solche Regelung gab es in Bremen von 1957/58 bis 1969/70, Hamburg seit 1979/80, Rheinland-Pfalz ab 1960/61, Niedersachsen ab 2004/05, Nordrhein-Westfalen 2007/08 und Sachsen für das Schuljahr 1991/92. Des Weiteren musste aber auch in einigen Bundesländern, in denen die Schule nicht das Übergangsverfahren einleitete, ein bestimmter Notenschnitt erreicht werden. Dies war der Fall in Baden-Württemberg ab 1969/70, Hessen ab 1999/2000, Bremen zwischen 1977/78 und 1980/81, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Brandenburg ab 2007/08. Wenn ein bestimmter Notenschnitt das Kriterium für den Übergang nach Klasse 7 bis 9 auf das Gymnasium war, bestand in einigen Bundesländern aber noch die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung, wenn dieser Schnitt nicht erreicht wurde. Dies war der Fall in Baden-Württemberg, Bremen zwischen 1957/58 und 1969/70 sowie Sachsen 1991/92. In den anderen Bundes-

Tab. 24: Übergang nach Klasse 7 bis nach 9: Einleitung des Verfahrens auf Antrag der Eltern, feste Notenbindung, Aufnahmeprüfung, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA	ENA
1949/1950	///	///	EE	EE	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1950/1951	///	///	EE	EE	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	///
1951/1952	///	///	EE	EE	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	///
1952/1953	///	///	XX	XX	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	///
1953/1954	///	///	XX	XX	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	///	///
1954/1955	///	///	XX	XX	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	OO	OO
1955/1956	///	///	XX	XX	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	OO	OO
1956/1957	///	///	XX	XX	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	OO	OO
1957/1958	///	///	XX	XX	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	OO	OO
1958/1959	///	///	///	///	///	///	OO	OO	OO	///	///	///	///	///	OO	OO
1959/1960	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	///	OO	OO
1960/1961	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	///	OO	OO
1961/1962	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	///	OO	OO
1962/1963	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	///	OO	OO
1963/1964	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	///	OO	OO
1964/1965	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	///	OO	OO
1965/1966	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///	///	OO	OO
1966/1967	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1967/1968	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1968/1969	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1969/1970	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1970/1971	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1971/1972	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1972/1973	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1973/1974	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1974/1975	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1975/1976	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1976/1977	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1977/1978	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1978/1979	///	///	///	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///
1979/1980	///	///	///	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///
1980/1981	///	///	///	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///
1981/1982	///	///	///	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	///	///
1982/1983	///	///	///	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	XX	XX
1983/1984	///	///	///	///	///	///	///	///	///	OO	OO	///	///	///	XX	XX

	BW		BY		BE		BB		HB		HH		HE		MV		NI		NW		RP		SL		SN		ST		SH		TH	
	E	N	A	E	N	A	E	N	A	E	N	A	E	N	A	E	N	A	E	N	A	E	N	A	E	N	A	E	N	A	E	N
1984/1985	///																															
1985/1986	///																															
1986/1987	///																															
1987/1988	///																															
1988/1989	///																															
1989/1990	///																															
1990/1991	///																															
1991/1992	///																									X	X	X	X	X		
1992/1993	///																															
1993/1994	///																															
1994/1995	///																															
1995/1996	///																															
1996/1997	///																															
1997/1998	///																															
1998/1999	///																															
1999/2000	///																															
2000/2001	///																															
2001/2002	///																															
2002/2003	///																															
2003/2004	///																															
2004/2005	///																															
2005/2006	///																															
2006/2007	///																															
2007/2008	///																															
2008/2009	///																															
2009/2010	///																															

E = Einleitung durch Eltern

N = Notenbindung

A = Aufnahmeprüfung

Einleitung des Übergangsverfahrens auf Antrag der Eltern

Fester Notenschnitt erforderlich

keine Aufnahmeprüfung

Einleitung des Übergangsverfahrens durch die Schule

Kein fester Notenschnitt erforderlich

Aufnahmeprüfung bei Nichterfüllung von Kriterien

Aufnahmeprüfung für alle Schüler

O

Trifft nicht zu

x

Möglichkeit gegeben, aber nicht näher ausgeführt

E

Einheitsschule

///

Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

Schulempfehlung: Eine Schulempfehlung war für den Übergang in allen Fällen erforderlich, in denen der Übergang nicht an einen festen Notenschnitt gebunden war oder durch eine Aufnahmeprüfung erfolgte. Dies galt in Berlin bis 2004/05, Bremen bis 1996/97, Hamburg bis 1978/79, Hessen bis 1998/99, Niedersachsen bis 2004/05, Nordrhein-Westfalen 1999/2000 bis 2006/07 und in Schleswig-Hol-

stein seit 1966/67. Allerdings gab es auch einige Länder, in denen beides Voraussetzung war, also zum einen ein bestimmter Notenschnitt und darüber hinaus auch noch eine Schulempfehlung. Dies gilt seit 2005/06 in Berlin, in Bremen 1957/58 bis 1969/70 sowie von 1977/78 bis 1980/81, Hessen ab 1999/2000, seit 1991/92 in Mecklenburg-Vorpommern und in Sachsen für das Schuljahr 1991/92.

In Bremen galt zudem zwischen 1970/71 bis 1976/77 eine besondere Regelung. Zwar wurde in diesem Zeitraum eine Schulempfehlung für das Gymnasium erteilt, sie war jedoch kein zwingendes Kriterium. Die Entscheidung, ob ein Schüler nach Klasse 7 bis 9 auf das Gymnasium übergehen konnte, traf die Schulaufsichtsbehörde. Einen weiteren Sonderfall stellte Brandenburg bis 2005/06 dar. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden keinerlei Kriterien für den Übergang formuliert. Dies war sicherlich auch nur möglich, da bereits der Übergang auf das Gymnasium nach der sechsjährigen Grundschule ebenfalls nicht bindend war. Ab 2005 musste dann eine Schulempfehlung vorliegen, ab 2007 eine Notenbindung.²⁰⁴

Zweite Fremdsprache als Voraussetzung: In einigen Bundesländern war der Übergang nach Klasse 7 bis 9 nur möglich, wenn der Schüler bereits in einer zweiten Fremdsprache unterrichtet wurde.²⁰⁵ Dies war Voraussetzung in Baden-Württemberg ab 1969/70, in Bremen von 1957/58 bis 1969/70 und 1979/80 bis 1980/81, in Mecklenburg-Vorpommern über den gesamten Zeitraum, in Niedersachsen bis 1968/69, in Nordrhein-Westfalen ab 1999/2000, in Sachsen-Anhalt über den gesamten Zeitraum und in Sachsen 1991/92.

Probezeit: Auch beim Übergang in den Klassen 7 bis 9 mussten Schüler in einigen Bundesländern eine Probezeit bestehen, um endgültig am Gymnasium bleiben zu können. Eine Probezeit gab es in Baden-Württemberg bis 1979/80, in Bayern und Berlin über den gesamten Untersuchungszeitraum, in Bremen bis 1996/97, in Hessen bis 1992/93, in Mecklenburg-Vorpommern bis 2003/04, in Niedersachsen bis 1968/69 und in Thüringen 1991/92. Durchgängig keine

204 Tatsächlich wird weder die Schulempfehlung noch die Notenbindung in Brandenburg klar benannt. Es wird nur von der Eignung des Bildungsgangs für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife gesprochen. Die Eignung wird nicht weiter ausgeführt. Da die Eignung für das Gymnasium in Brandenburg nach der 6. Klasse bis 2006/07 über ein Eignungsgutachten erteilt wurde, das nicht bindend war, und ab 2007/08 ein fester Notenschnitt erforderlich war, haben wir diese Regelungen entsprechend für diesen Übergangszeitpunkt angenommen.

205 Inwieweit diese Voraussetzung zu erfüllen war, können wir nicht abschließend bewerten, da wir nicht für die Realschulen bzw. Schularten mit mehreren Bildungsgängen erhoben haben, ob hier eine zweite Fremdsprache verpflichtend war. Allerdings ist wohl davon auszugehen, dass die zweite Fremdsprache an diesen Schulformen eher im Wahlbereich angeboten wurde. Zudem ist aus den getroffenen Regelungen nicht immer klar ersichtlich, ob eine zweite Fremdsprache zwingend erforderlich ist. So kann der Begriff der „Fremdsprachenfolge“, die an der aufnehmenden Schule vorhanden sein muss ein Hinweis darauf sein, dass keine Schüler aufgenommen werden können, die beispielsweise als erste Fremdsprache nicht Englisch belegt hatten. Auf der anderen Seite kann dies auch ein verklausulierter Hinweis darauf sein, dass eine zweite Fremdsprache erforderlich war.

Probezeit gab es für Schüler in Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland und Sachsen-Anhalt.

Tab. 25: Übergang nach Klasse 7 bis nach 9: Schulempfehlung, zweite Fremdsprache als Eingangsvoraussetzung, Probezeit, 1949/50 bis 2009/10

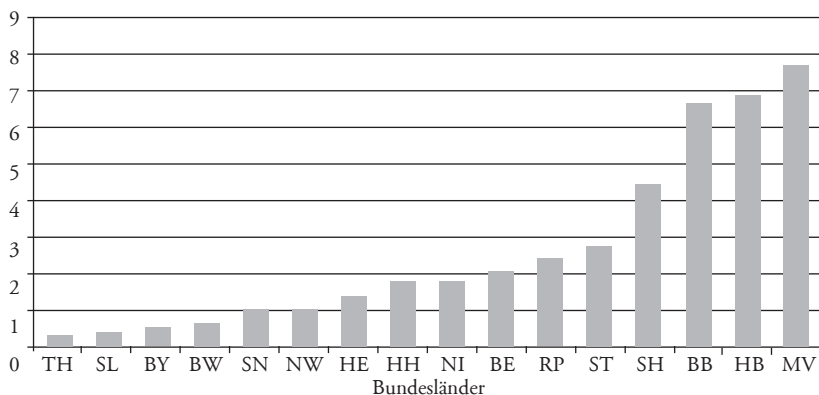
	BW		BY		BE		BB		HB		HH		HE		MV		NI		NW		RP		SL		SN		ST		SH		TH		
	S	F	P	S	F	P	S	F	P	S	F	P	S	F	P	S	F	P	S	F	P	S	F	P	S	F	P	S	F	P	S	F	P
1949/1950	///	///	///				E	E	E	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1950/1951	///	///	///				E	E	E	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1951/1952	///	///	///				E	E	E	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1952/1953	///	///	///				X	X	X	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1953/1954	///	///	///				X	X	X	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1954/1955	///	///	///				X	X	X	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1955/1956							X	X	X	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1956/1957							X	X	X	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1957/1958							X	X	X	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1958/1959							///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1959/1960							///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1960/1961							///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1961/1962							///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1962/1963							///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1963/1964							///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1964/1965							///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1965/1966							///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	O	O	///
1966/1967							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1967/1968							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1968/1969							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1969/1970							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1970/1971							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1971/1972							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1972/1973							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1973/1974							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1974/1975							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1975/1976							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1976/1977							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1977/1978							///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///					

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH		
	S	F	P	S	F	P	S	F	P	S	F	P	S	F	P	S	F	P
1987/1988					///	///			///	///		ooo			///	///	///	///
1988/1989					///	///			///	///		ooo			///	///	///	///
1989/1990					///	///			///	///		ooo			///	///	///	///
1990/1991					///	///			///	///		ooo			///	///	///	///
1991/1992										ooo				x	x	x	x	
1992/1993										ooo			ooo		x	x	ooo	
1993/1994										ooo			ooo		x	x	ooo	
1994/1995										ooo			ooo		x	x	ooo	
1995/1996										ooo			ooo		x	x	ooo	
1996/1997										ooo			ooo		x	x	ooo	
1997/1998										ooo			ooo		x	x	ooo	
1998/1999										ooo			ooo		x	x	ooo	
1999/2000													ooo		x	x	ooo	
2000/2001													ooo		x	x	ooo	
2001/2002													ooo		x	x	ooo	
2002/2003													ooo		x	x	ooo	
2003/2004													ooo		x	x	ooo	
2004/2005													ooo		x	x	ooo	
2005/2006													ooo		x	x	ooo	
2006/2007													ooo		x	x	ooo	
2007/2008													ooo		x	x	ooo	
2008/2009													ooo				ooo	
2009/2010													ooo				ooo	

	S = Schulempfehlung	F = Zweite Fremdsprache	P = Probezeit
	Schulempfehlung erforderlich	Zweite Fremdsprache erforderlich	Probezeit nach Übergang
	Schulempfehlung nicht erforderlich	Zweite Fremdsprache nicht erforderlich	Keine Probezeit nach Übergang
o	Trifft nicht zu		
x	Möglichkeit gegeben, aber nicht näher ausgeführt		
E	Einheitsschule		
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.		

Wenn wir alle Regelungen zum Übergang nach Klasse 7 bis 9 zusammen betrachten, ergibt sich kein einheitliches Bild. Zudem gibt es keine Konjunkturen bestimmter Regelungen, das heißt es gibt nicht wie beispielsweise beim Gymnasialübergang nach Klasse 4 bestimmte Regelungen, die in einzelnen Jahrzehnten gehäuft auftreten. Einige Bundesländer haben sogar keinerlei Reformen durchgeführt, wie Bayern und das Saarland. In anderen Bundesländern wie in Bremen kam es zu ständigen Veränderungen. Für fast alle Bundesländer gilt, dass die Regelungen zu Übergangsmöglichkeiten nach den Klassen 7 bis 9 im Gegensatz zum Übergang nach der 4. bzw. 6. Klasse eher stiefmütterlich behandelt werden. Dies mag wohl auch daran liegen,

dass dieser Übergang von nur wenigen Schülern genutzt wird, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen, auch wenn die rechtlichen Möglichkeiten dazu bestehen.



Quelle: StBa (2011,2012b), eigene Berechnungen. Anmerkungen: Als Aufstiege gezählt werden alle Schulwechsel von einer anderen Schulform auf das Gymnasium. Hierzu gehören auch Wechsel von Gesamtschulen und Freien Waldorfschulen, so dass auch für Thüringen Aufstiege messbar sind.

Abb. 18: Aufstiege auf das Gymnasium in die Klassen 8 bis 10 im Schuljahr 2011/12 (gemessen an Schülern der Klassen 7 bis 9 im Schuljahr 2010/11, pro 1000 Gymnasiasten)

Gemessen an den gymnasialen Schülerzahlen ein Schuljahr zuvor, steigen in allen Bundesländern weniger als ein Prozent der Schüler nach Klasse 7 bis 9 auf das Gymnasium auf (Abbildung 18).²⁰⁶ Die niedrigen Werte für Thüringen und Sachsen sind erwartungskonform, da der Übergang nach Klasse 7 bis 9 bis zum Schuljahr 2009/10 in beiden Bundesländern nicht vorgesehen war (in Sachsen mittlerweile gestattet). In den Bundesländern, in denen der Übergang faktisch durchgehend möglich ist (teilweise mit Ausnahme nach Klasse 9) gibt es eine beträchtliche Streuung der Übergangsquoten, wenn auch auf einem sehr niedrigen Niveau. Im Bundesländervergleich überdurchschnittliche Übergangsquoten nach Klasse 7 bis 9 haben Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Bremen. Gerade Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern sind jene Bundesländer, die ihre Schüler erst nach Klasse 6 in verschiedene Schulformen aufteilen.

Dagegen ist im Saarland, in Bayern, Baden-Württemberg, aber auch in Nordrhein-Westfalen und Hessen ein Aufstieg statistisch nach den Klassen 7 bis 9 extrem selten, obwohl die rechtliche Möglichkeit dazu besteht. Wie gering die Aufstiegsmobilität in diesen Bundesländern ist, haben wir bereits bei den Übergangsquoten nach

²⁰⁶ Beim Lesen der Abbildung ist zu beachten, dass wir die Angaben nicht in Prozent gemacht haben, sondern pro 1000 Schüler, also in Prozent mal zehn. Dies halten wir für eine günstigere Darstellungsweise, weil sich die Prozentwerte sonst zwischen 0,02 und 0,78 bewegen würden.

Klasse 6 feststellen können (Abbildung 17). Angesichts der niedrigen Aufstiegsmobilität ist eine in der 4. Klasse gegen das Gymnasium getroffene Entscheidung nahezu irreversibel und ein späterer Aufstieg in der Sekundarstufe I kaum mehr möglich. Einzig für Schleswig-Holstein, das nach Klasse 6 eine relativ geringe Aufstiegsmobilität hatte, ist beim Übergang nach den Klassen 7 bis 9 eine im Bundesländervergleich überdurchschnittliche Aufstiegsmobilität zu verzeichnen.

4.2.3 Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss

Ein weiterer Übergang, für den wir die rechtlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt haben, ist der Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss. Berücksichtigt haben wir, ob 1) diese Möglichkeit überhaupt besteht, 2) der Übergang an einen bestimmten Notenschnitt gebunden ist, 3) für den Zugang zum Gymnasium eine zweite Fremdsprache in der Realschule nötig ist, 4) es die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung gibt, 5) die abgebende Schule eine Empfehlung für das Gymnasium erteilen muss und 6) Schüler ein zusätzliches Schuljahr absolvieren müssen. Unsere Annahmen zu den Auswirkungen auf soziale Bildungsungleichheiten sind vergleichbar mit unseren Annahmen zu den Regelungen für den Übergang von der Grundschule bzw. Orientierungsstufe auf das Gymnasium und den Übergängen nach Klasse 6 und nach Klasse 7 bis 9. In Ergänzung zu diesen Regelungen gehen wir davon aus, dass durch das Absolvieren eines zusätzlichen Schuljahres die Kosten für den gymnasialen Bildungsgang höher eingeschätzt werden und daher Kinder aus bildungsfernen Schichten eher vom Aufstieg auf das Gymnasium abgehalten werden. Wir beziehen uns bei der Codierung dieses Weges auf das Gymnasium auf den „normalen“ Weg von der Realschule bzw. von den Schularten mit mehreren Bildungsgängen auf das Gymnasium. In einigen Bundesländern gibt es Parallelstrukturen, bei denen der Aufstieg von Realschulen auf das Gymnasium auch über Sonderklassen möglich ist. Für diese bestehen dann aber teilweise andere Zugangsregelungen. Wenn Parallelstrukturen vorlagen, haben wir nur den normalen Weg codiert. Konnten Schüler das Gymnasium nur über Sonderklassen oder nur über Aufbaugymnasien besuchen, haben wir diese Regelungen nicht codiert.

Die schulrechtlichen Regelungen sind in Tabelle 26 und Tabelle 27 festgehalten. Dabei befinden sich die Indikatoren Notenbindung, Aufnahmeprüfung und Schulempfehlung in Tabelle 26 und die Indikatoren zur Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache und eines zusätzlichen Schuljahr in Tabelle 27.

Im Bundesländervergleich gehören Bayern, Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz²⁰⁷ zu den Bundesländern, die bereits in den 1950er Jahren den Übergang auf das Gymnasium mit einem Realschulabschluss regelten. Nach bestandener Aufnahmeprüfung konnten Schüler in diesen Bundesländern auf das Gymnasium wechseln. Lediglich in Bremen mussten Schüler bereits Ende der 1950er Jahre keine Auf-

207 Zuvor mussten Schüler eine Schulempfehlung vorweisen (außer in den Schuljahren 1957/58 und 58/59).

nahmeprüfung mehr für diesen Übergang absolvieren. In Berlin war der Übergang ebenfalls erlaubt, wurde jedoch bis 1963/64 nicht weiter schulrechtlich ausgeführt. Generell nicht möglich war im gesamten Untersuchungszeitraum der Übergang in Baden-Württemberg, da Schüler mit einem an nichtgymnasialen Bildungsgängen erworbenen Realschulabschluss die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife nur an beruflichen Gymnasien erwerben können.

Anfang der 1960er Jahre wurde in allen Bundesländern auf die Aufnahmeprüfung für den Übergang mit Realschulabschluss verzichtet. Mit dem Verzicht auf eine Aufnahmeprüfung ging in Bayern und Schleswig-Holstein (hier erstmals ab 1976/77 geregelt) eine feste Notenbindung einher. Im Gegensatz dazu wurde in Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen eine Schulempfehlung für den Übergang erforderlich. Strenger war die Regelung in Berlin, Rheinland-Pfalz und Hamburg, wonach Schüler sowohl eine Empfehlung der abgebenden Schule als auch einen bestimmten Notenschnitt erreicht haben mussten. Konnten Schüler diese Voraussetzungen nicht erfüllen, so konnten sie in Bayern, Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz an einer Aufnahmeprüfung teilnehmen und darüber eine Zugangsberechtigung für das Gymnasium erlangen. Die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung wurde jedoch in Bremen 1971/72, in Rheinland-Pfalz 1978/79 und in Nordrhein-Westfalen 1984/85 abgeschafft.

Veränderungen ihrer Kriterien für den Übergang mit Realschulabschluss nahmen einige Bundesländer in den 1970er und 1980er Jahren vor. Dabei kam es sowohl zu Erleichterungen als auch zu Verschärfungen der Übergangskriterien: Während Bremen (1971/72), Niedersachsen (1976/77), Hamburg (1978/79), Berlin (1985/86) und das Saarland (1986/87)²⁰⁸ den Übergang nur noch an einen bestimmten Notenschnitt banden und eine Schulempfehlung nicht mehr nötig war, führten Bayern und Nordrhein-Westfalen (1984/85) und etwas später auch Hessen (1994/95) sowohl eine Notenbindung als auch eine Schulempfehlung als Kriterien für den Übergang ein. Diese Regelungen aus den 1970er und 1980er Jahren haben in nahezu allen westdeutschen Bundesländern auch heute noch in dieser Form Bestand. Nur in Hessen und Nordrhein-Westfalen kam es in den 1990er Jahren noch zu kleineren Veränderungen. So kann in Hessen seit 1997/98 keine Aufnahmeprüfung mehr abgelegt werden, wenn die Zugangskriterien nicht erfüllt sind, und in Nordrhein-Westfalen besteht seit 1999/2000 nur noch eine Notenbindung für den Übergang. Eine zusätzliche Schulempfehlung ist nicht mehr notwendig.

208 Für das Saarland konnten wir Regelungen zum Übergang mit Realschulabschluss erst seit Mitte der 1970er Jahre finden. Wir vermuten, dass bis in die 1960er Jahre hinein ein Übergang kaum möglich war. Denn nach Küppers (1984) wurde erst 1958 das Saarland-Kolleg errichtet, das Schüler mit mittlerer Reife besuchen konnten. Zudem gab es bis Anfang der 1950er Jahre auch kaum Mittelschulen (nur zwei in Saarbrücken) und nur allmählich setzte sich auch der Abschluss der Mittleren Reife durch.

Tab. 26: Kriterien für den Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss, Notenbindung, Aufnahmeprüfung, Schulempfehlung, 1949/50 bis 2009/10

[illegible]

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH		
	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S	N	A	S
1976/1977	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1977/1978	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1978/1979	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1979/1980	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1980/1981	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1981/1982	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1982/1983	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1983/1984	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1984/1985	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1985/1986	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1986/1987	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1987/1988	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1988/1989	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1989/1990	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1990/1991	o	o	o			///	///	///	///				///	///	///	///	///	///
1991/1992	o	o	o										///	///	x	x	x	
1992/1993	o	o	o															
1993/1994	o	o	o															
1994/1995	o	o	o															
1995/1996	o	o	o															
1996/1997	o	o	o															
1997/1998	o	o	o															
1998/1999	o	o	o															
1999/2000	o	o	o															
2000/2001	o	o	o															
2001/2002	o	o	o															
2002/2003	o	o	o															
2003/2004	o	o	o															
2004/2005	o	o	o															
2005/2006	o	o	o															
2006/2007	o	o	o															
2007/2008	o	o	o															
2008/2009	o	o	o															
2009/2010	o	o	o															

	N = Notenbindung	A = Aufnahmeprüfung	S = Schulempfehlung
	Feste Notenbindung als Zugangsvoraussetzung	Aufnahmeprüfung möglich, wenn Zugangsvoraussetzung nicht erfüllt	Empfehlung durch abgeben der Schule notwendig
	Keine feste Notenbindung als Zugangsvoraussetzung	Keine Aufnahmeprüfung möglich, wenn Zugangsvoraussetzung nicht erfüllt	Empfehlung durch abgeben der Schule nicht notwendig
		Aufnahmeprüfung als einziges oder ein Kriterium	Schulempfehlung kann Notenbindung außer Kraft setzen
o	Trifft nicht zu		
x	Möglichkeit gegeben, aber nicht näher ausgeführt		
E	Einheitsschule		
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.		

Aus bildungssoziologischer Perspektive entscheidend ist zudem, ob Schüler beim Übergang auf das Gymnasium eine zweite Fremdsprache auf der Realschule belegt haben müssen und ob Schüler ein zusätzliches Schuljahr absolvieren müssen, wenn sie auf das Gymnasium übergehen. Da eine zweite Fremdsprache auf der Realschule häufig nur als Wahlpflichtfach angeboten wird, kann eine zweite Fremdsprache als Zugangsvoraussetzung den Übergang in eine Oberstufe am Gymnasium für viele Schüler faktisch unmöglich machen.²⁰⁹

Schulrechtlich geregelt wurden die Zugangsvoraussetzungen einer zweiten Fremdsprache oder eines zusätzlichen Schuljahres seit Mitte der 1950er Jahre. Erforderlich war eine zweite Fremdsprache als Zugangsvoraussetzung zum Gymnasium nach Klasse 10 anfangs noch in Bremen (bis 1963/64), aber auch in Niedersachsen (bis 1975/76), Nordrhein-Westfalen (bis 1971/72), in Rheinland-Pfalz (von 1957/58 bis 1977/78) und im Saarland (bis heute). Alle anderen westdeutschen Bundesländer erlaubten Schülern mit Realschulabschluss die zweite Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe grundständig zu belegen. Jedoch wurde die zweite Fremdsprache in Bayern (seit 1983/84) und Hessen (seit 1988/89) zur Zugangsvoraussetzung.²¹⁰

Ein zusätzliches Schuljahr mussten Schüler in den westdeutschen Bundesländern nur in Hamburg an den dortigen Aufbaugymnasien absolvieren. Seit 1982/83 kann ein zusätzliches Schuljahr jedoch bei Vorliegen bestimmter Leistungen umgangen werden. Seit 2008/09 gibt es in Hamburg kein zusätzliches Schuljahr mehr. Auch in Berlin gab es zeitweise ein zusätzliches Schuljahr (1977/78 bis 1983/84), das Schüler jedoch ähnlich wie in Hamburg bei Vorliegen bestimmter Leistungen umgehen konnten. Eine vergleichbare Regelung galt für Mecklenburg-Vorpommern bis 1995/96.

Ein zusätzliches Schuljahr für alle Schüler, die nach der 10. Klasse auf das Gymnasium übergehen, ist hingegen Pflicht in Thüringen und Sachsen sowie in Sachsen-Anhalt (seit 1994/95). Ein zusätzliches Schuljahr (z.B. Vorbereitungsklassen an Gymnasien) steht dabei in enger Verbindung zur zwölfjährigen Gymnasialschulzeit, da es die Realschüler auf die gymnasiale Oberstufe vorbereiten soll. Zudem ergaben Interviews mit schulpolitischen Akteuren in Thüringen, dass damit die bundesweite Anerkennung des zwölfjährigen Abiturs gewährleistet werden sollte, dessen Beibehaltung in der Mehrheit der ostdeutschen Bundesländer nach der Wiedervereinigung noch auf Ebene der KMK heftig debattiert wurde. Mecklenburg-Vorpommern schaffte das zusätzliche Schuljahr bereits ab, bevor die Gymnasialschulzeit im Jahr 2001 verlängert wurde. Dagegen hielt Sachsen-Anhalt am zusätzlichen Schuljahr

209 Inwieweit in den Bundesländern an Realschulen bzw. den Schularten mit mehreren Bildungsgängen die zweite Fremdsprache ein Wahlpflicht- oder Pflichtfach war, haben wir allerdings nicht erhoben.

210 Nicht eindeutig war die Regelung in Hessen zumindest bis 1998/99: Schüler, die bisher noch keinen Unterricht in einer zweiten Fremdsprache hatten, konnten nur dann in eine von ihnen gewählte gymnasiale Oberstufe aufgenommen werden, wenn die Schule in der Lage war, die erforderlichen Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache zu vermitteln.

fest, obwohl auch hier 2001 die Gymnasialschulzeit auf 13 Jahre verlängert wurde. Keine Verpflichtung zu einem zusätzlichen Schuljahr nahmen dagegen die westdeutschen Bundesländer vor, die in den 2000er Jahren die Gymnasialzeit von neun Jahren auf acht Jahre verkürzten. Inwieweit Realschülern Stoffinhalte fehlen, die aufgrund der zunehmenden Stofffülle in der Sekundarstufe I am Gymnasium bereits behandelt wurden und diese Schüler dementsprechend schlechtere Erfolgschancen in der gymnasialen Oberstufe haben, bleibt eine offene Forschungsfrage.

Tab. 27: Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache und/oder eines zusätzlichen Schuljahres als Kriterien für den Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss, 1949/50 bis 2009/10

[illegible]

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
	F	Z	F	Z	F	Z	F	Z	F	Z	F	Z	F	Z	F	Z
1981/1982	o	o			///	///			///	///			///	///	///	///
1982/1983	o	o			///	///			///	///			///	///	///	///
1983/1984	o	o			///	///			///	///			///	///	///	///
1984/1985	o	o			///	///			///	///			///	///	///	///
1985/1986	o	o			///	///			///	///			///	///	///	///
1986/1987	o	o			///	///			///	///			///	///	///	///
1987/1988	o	o			///	///			///	///			///	///	///	///
1988/1989	o	o			///	///			///	///			///	///	///	///
1989/1990	o	o			///	///			///	///			///	///	///	///
1990/1991	o	o			///	///			///	///			///	///	///	///
1991/1992	o	o			///	///			///	///			///	///	o	o
1992/1993	o	o						///	///	///						
1993/1994	o	o						///	///	///						
1994/1995	o	o						///	///	///						
1995/1996	o	o						///	///	///						
1996/1997	o	o						///	///	///						
1997/1998	o	o						///	///	///						
1998/1999	o	o						///	///	///						
1999/2000	o	o						///	///	///						
2000/2001	o	o						///	///	///						
2001/2002	o	o						///	///	///						
2002/2003	o	o						///	///	///						
2003/2004	o	o						///	///	///						
2004/2005	o	o						///	///	///						
2005/2006	o	o						///	///	///						
2006/2007	o	o						///	///	///						
2007/2008	o	o						///	///	///						
2008/2009	o	o						///	///	///						
2009/2010	o	o						///	///	///						

F = zweite Fremdsprache

Z = Zusätzliches Schuljahr

Zweite Fremdsprache verpflichtend

Zusätzliches Schuljahr

Zweite Fremdsprache nicht verpflichtend

Kein zusätzliches Schuljahr

Sonderregelung

Trifft nicht zu

Möglichkeit gegeben, aber nicht näher ausgeführt

Einheitsschule

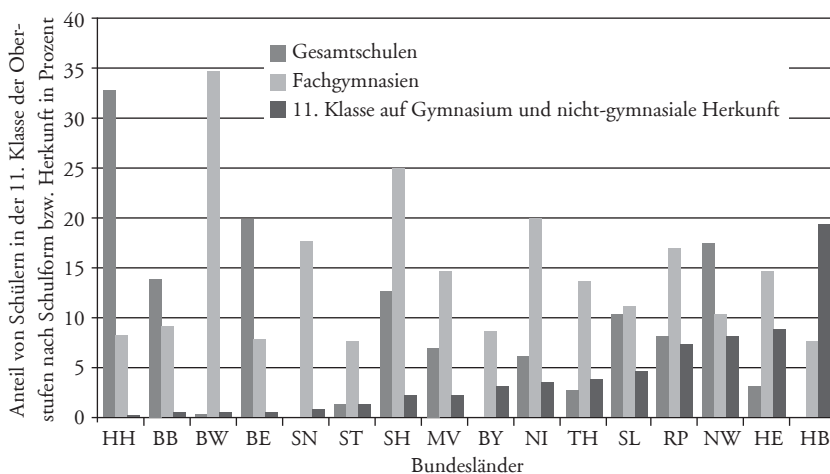
Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

Statistisches Ausmaß der verschiedenen Wege in die Sekundarstufe II

Die Möglichkeiten, mit einem Realschulabschluss an nichtgymnasialen Schulformen noch die allgemeine Hochschulreife zu erlangen, sind in den Bundesländern sehr divers geregelt und die Schülerströme nach der 10. Klasse lassen sich zwischen den Bundesländern kaum noch vergleichbar darstellen. Es gibt heute

drei Wege, um die allgemeine Hochschulreife nach dem Besuch einer nichtgymnasialen Schulform zu erlangen. Die erste Möglichkeit besteht im Übergang in die 11. Klasse bzw. Eingangsstufe des Gymnasiums auf die wir eben ausführlich eingegangen sind. Die zweite Möglichkeit ist der Besuch der gymnasialen Oberstufe einer Gesamtschule. Die dritte Möglichkeit ist der Besuch eines beruflichen bzw. Fachgymnasiums, auf die wir in Abschnitt 4.1.10 eingegangen sind. Wie diese Wege in unterschiedlicher Weise in den Bundesländern beschriftet werden, haben wir in Abbildung 19 dargestellt.

In Abbildung 19 ist der Anteil von Schülern in der 11. Klasse der Oberstufen (bzw. Eingangsstufen) nach Schulformen bzw. schulischer Herkunft dargestellt. Die Zahlen beziehen sich dabei auf die gesamte Population der 11. Klassen der Oberstufen (bzw. Eingangsstufen) der zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife führenden Schulformen. Hieraus lässt sich ableiten, in welchem Ausmaß verschiedene Wege zum Abitur in den Bundesländern eingeschlagen werden.



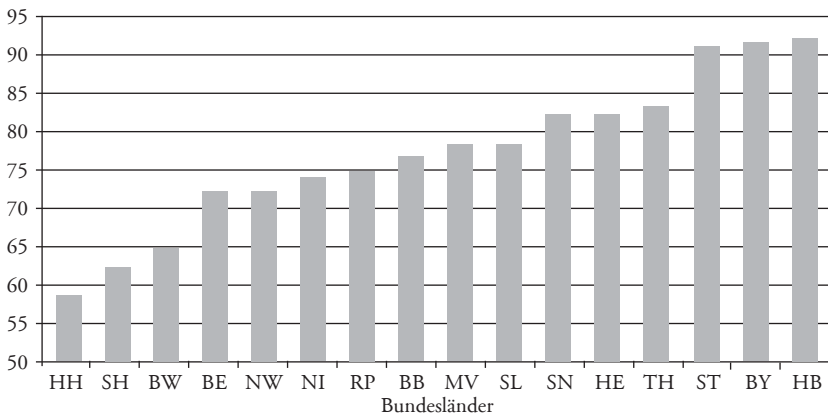
Quellen: StBa (2013; 2014c, eigene Berechnungen). Anmerkungen: Ohne freie Waldorfschulen, Kollegs, Abendgymnasien. Werden die Anteile für Gesamtschulen und Fachgymnasien addiert, ergibt sich als Reziprok der Anteil der 11. Klassen der Gymnasien, die auch schon in der 10. Klasse das Gymnasium besucht haben.

Abb. 19: Anteil von Schülern in der 11. Klasse der Oberstufen (bzw. Eingangsphasen) nach Schulformen bzw. schulischer Herkunft an allen Schülern der 11. Klasse der Oberstufen in Prozent (2011/12)

Die Wege können in vier Gruppen unterschieden werden. Erstens gibt es Bundesländer, die den Zugang zum Abitur vor allem über das Gymnasium regeln. Dazu gehören Sachsen-Anhalt und Bayern. In einer zweiten Gruppe ermöglichen Bundesländer den Zugang zum Abitur zwar über das Gymnasium, jedoch wechseln nach Klasse 10 in höheren Anteilen Schüler aus nicht-gymnasialen Schulformen auf das Gymnasium. Hierzu gehören Bremen und Hessen. Allerdings ist für Bremen

anzumerken, dass die Schüler vor allem aus den 10. Klassen der Gesamtschulen kommen, die keine gymnasiale Oberstufe haben. Gleiches ist in Hessen zu beobachten. Auch hier ist der relativ hohe Anteil von Elftklässlern auf Gymnasien aus nicht-gymnasialen Schulformen im beträchtlichen Ausmaß auf Gesamtschüler zurückzuführen, da auch einige der Gesamtschulen in Hessen keine eigene gymnasiale Oberstufe haben. Drittens gibt es Bundesländer, die neben den Gymnasien vor allem den Weg über die Gesamtschulen anbieten. Hierzu gehören Hamburg, Brandenburg, Berlin und Nordrhein-Westfalen. Eine vierte Gruppe ermöglicht neben dem Gymnasien vor allem den Weg über die beruflichen Gymnasien bzw. Fachgymnasien. Zu dieser Gruppe gehören Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Niedersachsen, aber auch Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und Sachsen, wobei in Thüringen, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen der Anteil der reinen Gymnasialbiografien als Reziprok zu den vorgestellten Wegen deutlich überwiegt. Damit könnten diese Länder auch zum ersten Typ gehören, da der Anteil von Schülern, die sich bereits auf dem Gymnasium befinden, sehr hoch ist. Nicht eindeutig zuzuordnen sind Rheinland-Pfalz und das Saarland.

In Abbildung 20 haben wir noch einmal dargestellt wie hoch der Anteil aller Elftklässler des Gymnasiums an allen Elftklässlern der Oberstufe ist. Darin ist ablesbar, wie hoch die Bedeutung des Gymnasiums für den Erwerb der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife ist. Abbildung 20 ist damit als Ergänzung zu Abbildung 19 zu sehen. Wie sich diese Anteile im Zeitverlauf entwickelt haben werden wir in Abschnitt 4.2.4 noch einmal ausführlicher behandeln.



Quelle: StBa (2013; 2014c, eigene Berechnungen). Anmerkung: Die hohen Zahlen für Bremen ergeben sich daraus, dass die gymnasialen Oberstufen auf allgemeinbildenden Schulen statistisch den Gymnasien zugeschlagen werden, auch wenn sie direkt an die Oberschule anschließen. Dies betrifft vor allem die statistische Erfassung der Schulzentren der Sekundarstufe II, auf denen die Gesamtschüler in Bremen ihr Abitur erwerben und die nach der Oberschulreform 2010/11 erst allmählich auslaufen.

Abb. 20: Anteil von Gymnasiasten in der 11. Klasse der Oberstufen (bzw. Eingangsphasen) an allen Schülern der 11. Klasse der Oberstufen in Prozent (2011/12)

Hierbei zeigt sich, dass das Gymnasium in Bremen, Bayern und Sachsen-Anhalt mit über 90 Prozent im Schuljahr 2011/12 nach wie vor eine überragende Bedeutung hat. Nur noch 65 Prozent oder weniger aller Schüler auf dem Weg zur allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife befinden sich in Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein und Hamburg auf dem Gymnasium.

4.2.4 Abstieg vom Gymnasium

In den Bundesländern gibt es zwei unterschiedliche Regelungen, die einen Abstieg vom Gymnasium auf eine nicht-gymnasiale Schulform zwingend nach sich ziehen. In einer ersten Gruppe von Bundesländern werden Schüler vom Gymnasium abgeschult, wenn sie in der gleichen oder direkt aufeinanderfolgenden Klassenstufen zweimal das Klassenziel nicht erreicht haben. In einer zweiten Gruppe von Bundesländern müssen Schüler das Gymnasium verlassen, wenn sie insgesamt zweimal in Sekundarstufe I und II nicht versetzt werden. Demnach dürfen Schüler höchstens einmal in der Sekundarstufe I und einmal in der Sekundarstufe II eine Klasse wiederholen. Je striktere Abstiegsregeln gelten (hier die zweite Regelung), desto eher werden schlechtere Schüler das Gymnasium nach unten verlassen müssen. Dies könnte auf Grund nicht finanzierbarer Nachhilfe bzw. fehlender häuslicher Unterstützung besonders oft Schüler bildungsferner Schichten betreffen. Je rigider die Abstiegsregelung ist, desto sozial selektiver sollten die Abstiege vom Gymnasium also sein und desto häufiger sollte es insgesamt Abstiege aus dem Gymnasium geben. Mit Blick auf Tabelle 28 gibt es bei diesem Indikator sowohl im Zeitverlauf als auch zwischen den Bundesländern kaum Veränderungen. In Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen²¹¹, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland gilt seit jeher die erste, weniger restriktive Regelung. Bayern²¹² und Sachsen hatten schon immer die zweite, restriktivere Regelung. Schleswig-Holstein²¹³ startete mit der weniger restriktiven Regelung, verschärfte diese jedoch 1978/79. Baden-Württemberg²¹⁴ nahm zwischen 1952/53 und 1967/68

211 Wobei Hessen zwischen 1977/78 bis 1992/93 vom Restriktionsgrad der Abschlusregelungen eine Mittelstellung zwischen beiden Gruppen einnahm. So mussten Schüler das Gymnasium verlassen, wenn sie zweimal in derselben oder aufeinander folgenden Klassenstufen sitzen blieben sowie während der bisherigen Schulzeit zum dritten Male nicht versetzt wurden.

212 Wobei in Bayern von 1949/50 bis 1957/58 bereits Schüler das Gymnasium verlassen mussten, wenn sie in den drei untersten Klassen zum zweiten Male nicht versetzt wurden.

213 Eine kurzzeitige Verschärfung der Abstiegsregelung nahm Schleswig-Holstein von 1955/56 bis 1956/57 vor: Schüler der Unter- und Mittelstufe konnten schon nach einem einjährigem Besuch vom Gymnasium ausgeschlossen werden, wenn ihre schlechten Leistungen auf einen dauernden Mangel an Fähigkeiten oder Einsatzwillen zurückgeführt wurden. Nach dieser Regelung hätten Gymnasialschullehrer nach eigenem Gutdünken abschulen können, weshalb die Regelung vielleicht auch nur für drei Schuljahre existierte.

214 Eine weitere Besonderheit ist für Baden-Württemberg auch für die Schuljahre 2000/01 bis 2003/04 festzustellen. Diese galt aber nur für die Schüler, die sich in G8-Zügen des Gymnasiums befanden. Schüler [im G8-Bildungsgang] konnten eine Klasse nur einmal und nur dann

zunächst eine Mittelstellung ein. Hier durften Schüler in den drei untersten Klassen (Klassen 5–7) insgesamt nur einmal die Klasse wiederholen. Für die Sekundarstufe I insgesamt galt jedoch die weniger restriktive Regelung, die ab 1968/69 auch die drei untersten Klassen umfasste. Ab dem Schuljahr 1984/85 verschärfte Baden-Württemberg die Regelung, so dass Schüler, wenn sie insgesamt zweimal eine Klasse wiederholen, das Gymnasium verlassen müssen. Diese restriktive Regelung galt in Baden-Württemberg bis zum Ende unserer Untersuchungsperiode.

Die ostdeutschen Bundesländer Thüringen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern starteten zunächst mit der weniger restriktiven Regelung. Thüringen und Sachsen-Anhalt verschärfen die Abschulungsregelung jedoch bereits 1993/94 und Mecklenburg-Vorpommern zum Schuljahr 2002/03. Insgesamt haben damit heute (Schuljahr 2009/10) sieben Bundesländer die restriktive Regelung und neun die weniger restriktive Regelung. Dabei haben sich vor allem die ostdeutschen Bundesländer für die restriktive Regelung entschieden (außer Brandenburg). Insgesamt spielte vermutlich die schulrechtliche Regelung der Abschlusung vom Gymnasium in der politischen Diskussion keine nennenswerte Rolle, da es bei diesem Indikator insgesamt zu wenigen rechtlichen Veränderungen kam.

Tab. 28: Abstiege vom Gymnasium in den deutschen Bundesländern, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		E	///				///				///	///	///		///
1950/1951	///		E	///				///				///	///	///		///
1951/1952	///		E	///				///				///	///	///		///
1952/1953	///			///				///				///	///	///		///
1953/1954	///			///				///				///	///	///		///
1954/1955	///			///				///				///	///	///		///
1955/1956	///			///				///				///	///	///		///
1956/1957	///			///				///				///	///	///		///
1957/1958	///			///				///				///	///	///		///
1958/1959	///			///				///				///	///	///		///
1959/1960	///			///				///				///	///	///		///
1960/1961	///			///				///				///	///	///		///
1961/1962	///			///				///				///	///	///		///
1962/1963	///			///				///				///	///	///		///
1963/1964	///			///				///				///	///	///		///
1964/1965	///			///				///				///	///	///		///
1965/1966	///			///				///				///	///	///		///
1966/1967	///			///				///				///	///	///		///

wiederholen, wenn ihre Leistungsmängel auf besonderen Gründen wie einem Schulwechsel, einer längeren Krankheit oder familiären Belastungen beruhte und die Klassenkonferenz mit Zweidrittelmehrheit zu der Auffassung kam, dass sie nach einem weiteren Besuch der Klasse den Anforderungen des achtjährigen Bildungsganges voraussichtlich gewachsen sein würden. Im Übrigen wurden Schüler, welche die Anforderungen einer erfolgreichen Versetzung nicht erfüllten, in die nächsthöhere Klasse des neunjährigen Bildungsganges versetzt.

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1967/1968	///		///	///				///					///	///		///
1968/1969			///	///				///					///	///		///
1969/1970			///	///				///					///	///		///
1970/1971			///	///				///					///	///		///
1971/1972			///	///				///					///	///		///
1972/1973			///	///				///					///	///		///
1973/1974			///	///				///					///	///		///
1974/1975			///	///				///					///	///		///
1975/1976			///	///				///					///	///		///
1976/1977			///	///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992				///				///								
1992/1993				///				///								
1993/1994				///				///								
1994/1995				///				///								
1995/1996				///				///								
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																



Abstiege bei direkt aufeinander folgenden Klassenwiederholungen

Abstiege bei zwei Klassenwiederholungen insgesamt

Sonderfall

///

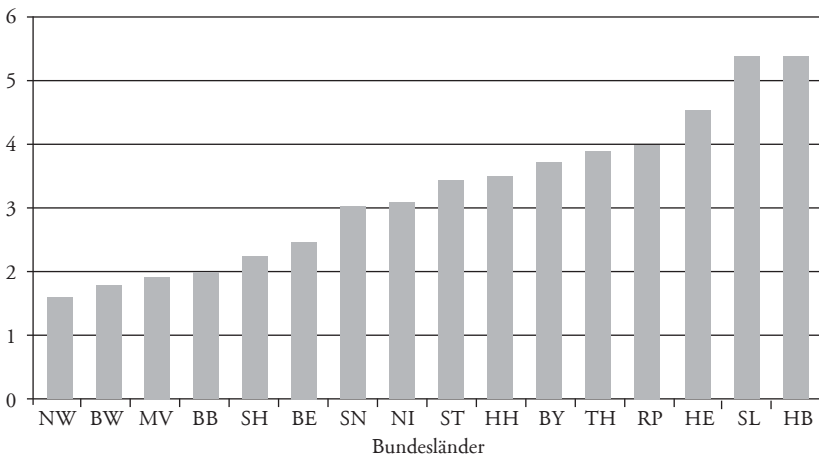
Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

E

Einheitsschule

In Abbildung 21 sind die prozentualen Abstiegsquoten vom Gymnasium nach den Klassen 7 bis 9 festgehalten (Bezugsgröße ist die Anzahl der Gymnasialschüler ein Schuljahr zuvor). Wir haben bei der Darstellung der Abstiegsquoten erst die Abstiege nach Klasse 7 gewählt. Die Abstiege nach Klasse 6 haben wir bereits in Abbildung 17 dargestellt. Damit lassen sich erstens auch die Unterschiede bei den Abstiegen nach der 6. Klasse mit denen nach den Klassenstufen 7 bis 9 vergleichen. Zweitens erlaubt dies auch die Vergleichbarkeit mit den Bundesländern, die ihre Schüler erst nach der 6. Klasse in verschiedene Schulformen aufteilen. Es zeigte sich hierbei, dass die Abstiege vom Gymnasium nach den Klassenstufen 7 bis 9 in allen Bundesländern deutlich häufiger vorkommen als Aufstiege auf das Gymnasium (siehe Abbildung 17).

Bei einem Vergleich der Abstiege vom Gymnasium mit den Regelungen, die einen Abstieg vom Gymnasium verbindlich vorschreiben (Tabelle 28), zeigt sich kein Zusammenhang. Von den Bundesländern mit restriktiven Abstiegsregelungen (Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen) befindet sich keines unter den Ländern mit den höchsten Abstiegsquoten. Baden-Württemberg und Mecklenburg-Vorpommern sind sogar unter den Ländern mit den niedrigsten Abschlusssquoten.



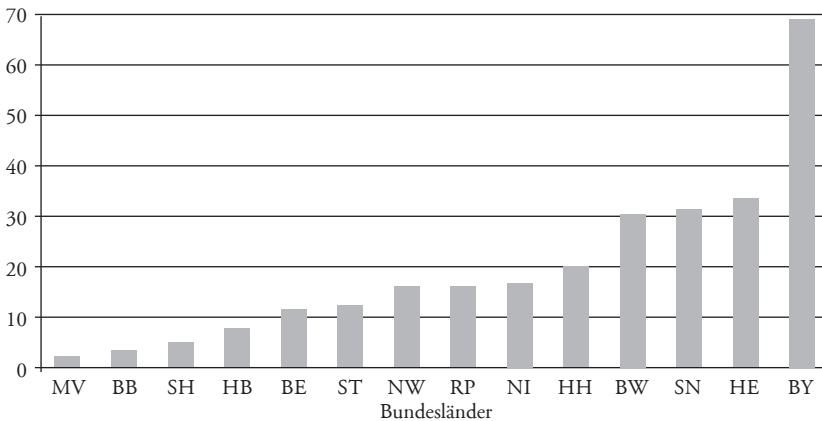
Quelle: StBa (2011,2012b), eigene Berechnungen. Anmerkungen: Alle Schulwechsel in eine andere Schulform vom Gymnasium sind hier als Abstiege gezählt. Hierzu gehören auch Wechsel von Gesamtschulen und Freien Waldorfschulen. Auch als Abstiege wurden jene Schüler gezählt, die das Gymnasium nach den Klassen 7 bis 9 ohne Abschluss oder mit Hauptschulabschluss verließen. Dies betrifft aber in allen Ländern sehr wenige Schüler.

Abb. 21: Abstiege vom Gymnasium nach Klasse 7 bis 9, im Schuljahr 2011/12 in Prozent der Gymnasiasten in den Klassen 7 bis 9 im Schuljahr 2010/11

Bei einem Vergleich von Abstiegen aus und Aufstiegen in das Gymnasium zeigen sich ausgeprägte Bundesländerunterschiede. In allen Bundesländern überwiegen Abstiege gegenüber Aufstiegen. In Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg

steigen 2,5- bzw. 3,0-mal so viele Schüler vom Gymnasium ab wie auf. Dies stellt im Bundesländervergleich noch die günstigste Relation dar.

In Schleswig-Holstein kommen 5,1 Abstiege auf einen Aufstieg, in Bremen liegt diese Relation bei 7,9. Alle anderen Bundesländer weisen hier ein Missverhältnis von mindestens 12:1 auf (Berlin und Sachsen-Anhalt). Von den Ländern, die einen Aufstieg nach Klasse 7 bis 9 formell zulassen, gibt es in Bayern das stärkste Missverhältnis von Ab- zu Aufstiegen. Hier kommen 69 Abstiege auf einen Aufstieg. Aber auch in Baden-Württemberg, Sachsen und Hessen gibt es ein sehr starkes Ungleichgewicht von Ab- zu Aufstiegen mit einer Relation von rund 30 zu 1 (Abbildung 22).



Quelle: StBa (2012b), eigene Berechnungen. Anmerkungen: Zahlen ohne Thüringen, weil dort keine Aufstiege nach Klasse 7 bis 9 vorgesehen sind. Sachsen ist mit aufgeführt, weil Aufstiege seit den 2010er Jahren möglich sind. Zahlen ohne Saarland, da es hier trotz der rechtlichen Möglichkeit faktisch so gut wie keine Aufstiege in diesen Klassenstufen gibt. Die Relation aus Ab- zu Aufstiegen würde im Saarland sonst bei 147:1 liegen.

Abb. 22: Verhältnis von Abstiegen vom Gymnasium zu Aufstiegen ins Gymnasium nach den Klassen 7 bis 9 im Schuljahr 2011/12

Mit der Betrachtung von Auf- und Abstiegen in der Sekundarstufe I des Gymnasiums konnten einige interessante Aspekte aufgezeigt werden. So scheint die schulartenabhängige Förderstufe, wie von uns erwartet, weniger förderliche Aspekte als vielmehr eine Selektionsfunktion zu erfüllen, indem sie eine verlängerte Probezeit auf dem Gymnasium darstellt (Abschnitt 4.2.2.1). Ferner geben einige Bundesländer nicht die Möglichkeit nach Klasse 7 bis 9 aufzusteigen. Auch bei den Bundesländern, die dies formell gestatten, sind nur wenige Aufstiege zu verzeichnen (Abschnitt 4.2.2.2). Zugleich zeigen sich bei den Abstiegen vom Gymnasium Bundesländerunterschiede, die auf den ersten Blick nicht mit den schulrechtlichen Unterschieden zwischen den Bundesländern in Zusammenhang stehen.

Dieses sehr diverse Bild haben wir in einer Gesamtschau in Abbildung 23 festgehalten. Dabei haben wir abgetragen, wie viel Prozent der Fünftklässler in den Jahren 1992 bis 2006²¹⁵ durchschnittlich bis in die 9. Klassen der Jahre 1996 bis 2010 pro Schuljahr verloren gingen.²¹⁶ Auf diese Weise verfolgen wir für die einzelnen Bundesländer einen Jahrgang auf dem Gymnasium (zur methodischen Umsetzung siehe Helbig 2012b: 62ff.). Auf die Betrachtung der 10. Klassen haben wir verzichtet, da Schüler, die nach der 10. Klasse auf das Gymnasium gehen, in Sachsen und Thüringen ein Schuljahr wiederholen müssen und diese Schüler auch den 10. Klassen auf dem Gymnasium zugerechnet werden. Insoweit wären bei einer Betrachtung bis Klasse 10 vor allem die Ergebnisse zu Thüringen und Sachsen kaum mit denen der anderen Bundesländer vergleichbar.

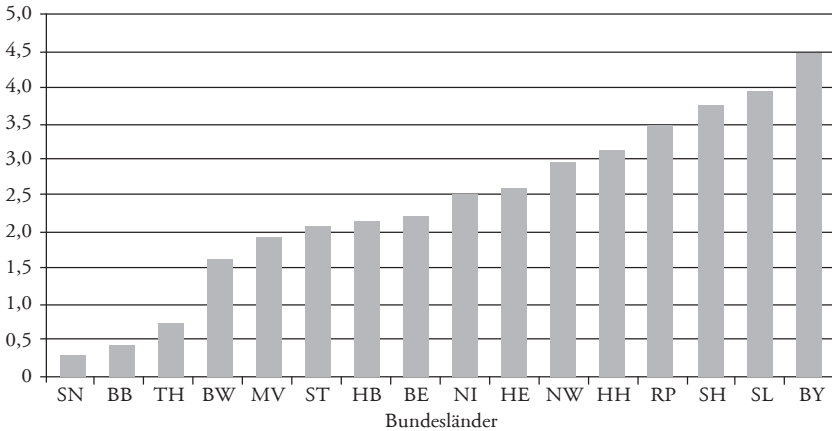
In Bayern schwindet die Gymnasialpopulation pro Schuljahr am stärksten. Ausgehend von den Werten für die 5. Klassen in Bayern verkleinert sie sich durchschnittlich pro Schuljahr bis in die 9. Klassen um knapp 4,5 Prozent. Ebenfalls hohe „Schwundquoten“ lassen sich im Saarland, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Hamburg und Nordrhein-Westfalen beobachten. Dies sind auch gleichzeitig überwiegend jene Länder, die in den betreffenden Schuljahren eine schulartenabhängige Förderstufe hatten. Auf der anderen Seite der Verteilung finden sich die ostdeutschen Bundesländer und Baden-Württemberg. Hier bewegt sich die Schwundquote pro Schuljahr im Bereich von 0,3 Prozent in Sachsen und 2,1 Prozent in Sachsen-Anhalt. Die besonders niedrigen Schwundquoten in Sachsen und Thüringen kommen vor allem durch ein deutliches Anwachsen der Gymnasialpopulation von Klasse 5 zu 6 zustande. In Sachsen vergrößert sich der Anteil der Gymnasiasten zur 6. Klasse in den betreffenden Jahrgängen um 5,8 Prozent, in Thüringen um 3,6 Prozent. Ein Wachstum der Gymnasialbesuchsquote von Klasse 5 zu 6 ist ansonsten in keinem anderen Bundesland zu beobachten.

Zu Abbildung 23 sei abschließend noch angemerkt, dass es zwischen den Jahrgängen in den 1990er Jahren (also 5. Klassen 1992 bis 1999) und den 2000er Jahren (also 5. Klassen 2000 bis 2006) im Allgemeinen zu einem Rückgang der gymnasialen Schwundquoten gekommen ist (nicht gezeigt). Durchschnittlich sind die Schwundquoten in den 1990er Jahren um 0,8 Prozentpunkte höher als

215 Für Berlin und Brandenburg sind die 7. Klassen die Bezugsgröße. Gleiches gilt für die Jahre 1992 bis 2003 für Niedersachsen und Bremen, sowie für die Jahre 1996 bis 2002 für Sachsen-Anhalt und für 2006 für Mecklenburg-Vorpommern. Auch für Hessen haben wir uns für die Bezugsgröße der 7. Klasse entschieden. Bis zu den Fünftklässlern des Jahrgangs 2004 hat ein beträchtlicher Teil der Schüler erst nach der 7. Klasse auf das Gymnasium gewechselt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es in Hessen parallel zum gegliederten Schulsystem an einigen Schulen Orientierungsstufen gab. Der Anstieg der Schülerzahlen auf dem Gymnasium ist in Hessen fast ausschließlich auf die Schüler der Orientierungsstufen zurückzuführen. Die aktuellen Jahrgänge sind davon nicht mehr betroffen, da es in Hessen keine Orientierungsstufen mehr gibt.

216 Wir haben uns für eine kumulierte Betrachtung mehrerer Jahrgänge entschieden, da dadurch statistische Ausreißer in einem Jahr nicht ins Gewicht fallen.

in den 2000er Jahren. Einzig Niedersachsen und Sachsen-Anhalt verzeichneten einen leichten Anstieg um rund 0,25 Prozentpunkte. Besonders stark ging dabei die Quote in Bayern zurück (-1,9 Prozentpunkte), allerdings jedoch von einem Niveau von 5,4 Prozent in den 1990er Jahren.



Quelle: StBa (2014b; verschiedene Jahrgänge-a, eigene Berechnungen).

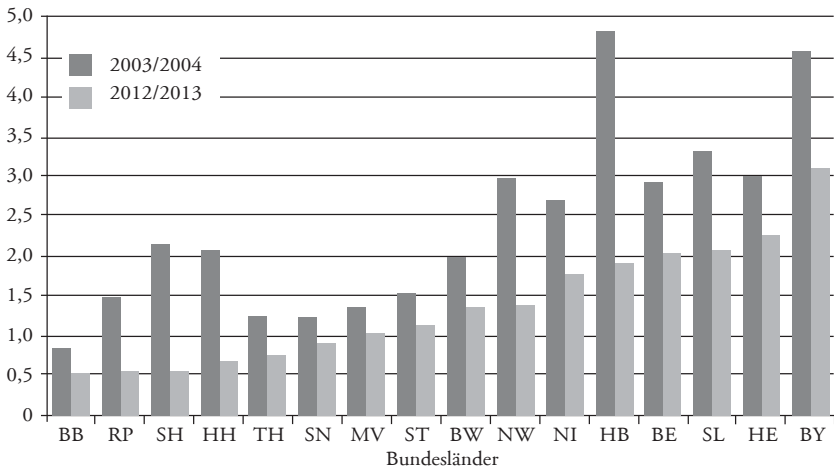
Abb. 23: Kumulierte Schwundquote der Gymnasialpopulation pro Schuljahr für die 5. Klassen der Schuljahre 1992 bis 2006 bis zur 9. Klasse 1996 bis 2010

Insgesamt geht die oftmals beschriebene Abwärtsmobilität an deutschen Gymnasien etwas zurück. Es bleiben jedoch erstens große Bundesländerunterschiede bestehen, und es erreicht zweitens kein Bundesland ein ausgewogenes Verhältnis von Aufwärts- und Abwärtsmobilität. Die ausgeprägte Differenz dieser Unterschiede nach Ost und West (außer Baden-Württemberg) ist auffällig. Die Gründe hierfür zu untersuchen, sollte weiterer Forschung obliegen.

4.2.4.1 Exkurs: Klassenwiederholungen

Entscheidend für das Verständnis von Bildungsverläufen in den Bundesländern ist die Frage, wie häufig von dem „pädagogischen Mittel“ der Klassenwiederholung Gebrauch gemacht wird und wie hoch dementsprechend der Anteil von Schülern ist, die bei mehrfachen Klassenwiederholungen das Gymnasium verlassen müssen. Zudem hat das Ausmaß von Klassenwiederholungen einen Einfluss auf das Alter der Schüler in den jeweiligen Jahrgängen bzw. auf das Alter der Absolventen. In Abbildung 24 haben wir den Anteil der Klassenwiederholer an allen Schülern der Sekundarstufe I der Gymnasien in den Schuljahren 2003/04 und 2012/13 dargestellt. Deutlich wird, dass die Wiederholerquote in allen Bundesländern in diesem Zeitraum zurückgegangen ist. Für 2012/13 ist festzustellen, dass die Wiederholerquote

in der Sekundarstufe I des Gymnasiums in Bayern mit gut drei Prozent aller Schüler rund sechsmal so hoch ist wie in Brandenburg und Schleswig-Holstein. Hohe Wiederholerquoten sind zudem in Hessen, dem Saarland und Berlin festzustellen. Am stärksten sank die Wiederholerquote in Bremen, Bayern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Hamburg. Zum Teil ist das wohl darauf zurückzuführen, dass einige Bundesländer Klassenwiederholungen für einige Schulformen abgeschafft haben, was wir jedoch nicht systematisch im Bundesländervergleich erhoben haben. Zum anderen könnte in den letzten Jahren auch die bundesweit geführte Debatte über den Sinn und die Kosten von Klassenwiederholungen zu diesem Rückgang geführt haben (Klemm 2009; Krohne et al. 2004), auch wenn die Klassenwiederholung am Gymnasium weiterhin möglich ist.



Quelle: StBa (2013), eigene Berechnungen.

Abb. 24: Anteil der Klassenwiederholungen an allen Schülern der Sekundarstufe I des Gymnasiums 2003/04 und 2012/13 in Prozent

Weiter auffällig ist, dass es im Vergleich zu 2012/13 im Schuljahr 2003/04 eine deutliche Ost-West-Differenz bei den Wiederholerquoten gab. Ob dies noch mit bildungspolitischen Traditionen in Zusammenhang steht, ist eine offene Frage. Immerhin war das Sitzenbleiben in der DDR zwar möglich, aber es wurde faktisch nur selten davon Gebrauch gemacht (Waterkamp 1987: 121).²¹⁷ Insgesamt ist ohnehin anzumerken, dass sich die Wiederholerquoten zwischen den Bundesländern gar nicht in dieser Weise unterscheiden dürften, da die gesetzlichen

²¹⁷ Nach Waterkamp (1987) wurde dem Wiederholen einer Schulklasse kein pädagogischer Wert zugesprochen. Sitzen blieben Schüler nur in der zehnjährigen Polytechnischen Oberschule, wenn ihnen ein erfolgreicher Schulabschluss nicht zugetraut wurde.

Regelungen diesbezüglich nahezu einheitlich zwischen den Bundesländern sind. Eine Studie von Eurodyce zu den Klassenwiederholungen in Europa weist darauf hin, dass Klassenwiederholungen weniger von der Leistung der Schüler abhängen als vielmehr von der Schulkultur und den Urteilen von Lehrern (Eurodyce 2011).

4.2.5 Übergang von Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II

Für den Übergang von der Sekundarstufe I zu II auf dem Gymnasium haben wir festgehalten, ob die Gymnasiasten bei einfacher erfolgreicher Versetzung in die Sekundarstufe II wechseln oder ob eine Prüfung ein entscheidender Bestandteil der Versetzung ist. Nach von Below (2002) geben solche Modalitäten wieder, ob mit einer Prüfung ein als Standard gesetztes Wissen die Voraussetzung für den Zugang zur gymnasialen Oberstufe bildet, oder die Bewährung des Schülers in der bisherigen Schullaufbahn. Ob diese Regelungen zu unterschiedlicher sozialer Selektivität beim Übergang von Sekundarstufe I zu II führen, bleibt jedoch aus bildungssoziologischer Perspektive offen.

Bis Anfang der 1980er Jahre galt in allen Bundesländern folgende Regelung zum Oberstufenzugang an Gymnasien: Schüler der Sekundarstufe I am Gymnasium konnten im Allgemeinen in die Sekundarstufe II des Gymnasiums übergehen, wenn sie die „normalen“ Kriterien für eine erfolgreiche Versetzung am Ende der Sekundarstufe I erreicht hatten.²¹⁸ Da diese Regelung über alle Bundesländer bis zum Schuljahr 1985/86 Bestand hatte, haben wir die Regelungen in Tabelle 29 auch erst ab 1980/81 aufgeführt. Erst zum Schuljahr 1985/86 sollte sich die bisherige Regelung in Baden-Württemberg ändern. Seitdem mussten Schüler in der 10. Klasse an Gymnasien eine zentrale landeseinheitliche Klassenarbeit schreiben, die mit doppelter Wertung in die Schuljahresnote einging und damit versetzungsrelevant wurde (Tabelle 29). Die restlichen westdeutschen Bundesländer hielten an der alten Regelung weiterhin fest. Erst in den 2000er Jahren kam es zu weiteren Veränderungen beim Oberstufenzugang. Die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern (2002/03), Thüringen (2003/04) sowie Berlin²¹⁹, Hamburg und Sachsen (2005/06) setzten in diesem Zeitraum die baden-württembergische Regelung um.²²⁰ Auch in diesen Bundesländern mussten Schüler nun eine zentrale landeseinheitlich gestellte Prüfung in

218 Lediglich in Niedersachsen mussten Schüler in den drei Jahren von 1976/77 bis 1979/80 leicht bessere Noten in der Klasse 10 erreichen als bei einer normalen Versetzung.

219 In Berlin ist eine zentrale Prüfung in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache in Klasse 10 auch Teil des seit 2006 vergebenen Mittleren Schulabschlusses. Seit dem Schuljahr 2010/11 haben Berlin und Brandenburg die Prüfungsaufgaben für den mittleren Schulabschluss in Berlin und für die Fachoberschulreife in Brandenburg gemeinsam erstellt.

220 Auch Niedersachsen entschied sich 2003 für die Einführung einer zentralen Prüfung als Teil der Übergangsentscheidung in die Sekundarstufe II. Dies sollte jedoch erst für die Gymnasiasten Anwendung finden, die im Schuljahr 2007/08 die 10. Klasse des Gymnasiums besuchen. Die Regelung wurde jedoch 2006 wieder abgeschafft, so dass sie in Niedersachsen nie Anwendung fand.

der 10. Klasse absolvieren, deren Ergebnis in die Zeugnisnote eingeht und damit auch Kriterium für den erfolgreichen Übergang in die Sekundarstufe II ist.

In Thüringen ist die Einführung einer zentralen Prüfung in Klasse 10, mit der auch gleichzeitig der Realschulabschluss erworben werden kann, vermutlich eine direkte Folge des Amoklaufs am Erfurter Gutenberg-Gymnasium am 26.04.2002. Hierauf gehen wir in Abschnitt 4.2.6 noch einmal ein.

Tab. 29: Regelungen zum Übergang von Sekundarstufe I zu II in den Jahren 1980/81 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992				///				///					///	///		///
1992/1993				///				///					///	///		///
1993/1994				///				///					///	///		///
1994/1995				///				///					///	///		///
1995/1996				///				///					///	///		///
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	Prüfung als Bestandteil der Versetzung
	Übergang bei erfolgreicher Versetzung
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

In Mecklenburg-Vorpommern, Berlin und Sachsen ist die Einführung von zentralen Prüfungen in der 10. Klasse auf den KMK-Beschluss vom 4.12.2003 zur „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss“ zurückzuführen. Mit dieser Vereinbarung erklärten sich die Bundesländer bereit, vergleichbare Standards zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses zu erarbeiten. Mecklenburg-Vorpommern, Berlin und Sachsen entschieden sich zusätzlich, diese Standards auch an ihren Gymnasien zu überprüfen. In allen anderen Bundesländern wird der Mittlere Schulabschluss bzw. die Versetzung in die Sekundarstufe II den Gymnasiasten auch ohne diese Standards zugesprochen. Eine Ausnahme ist hier Nordrhein-Westfalen, wo der Erwerb des Realschulabschlusses zwar seit 2005 an eine zentrale Prüfung gebunden ist, die Ergebnisse dieser Prüfung jedoch nicht in die Zeugnisnoten der 10. Klasse auf dem Gymnasium eingehen. Seit 2009/10 haben Mecklenburg-Vorpommern wie auch Baden-Württemberg die zentralen Prüfungen als Teil der Versetzung in die Sekundarstufe II wieder abgeschafft. Zum Schuljahr 2009/10 ist eine zentrale Prüfung in der 10. Klasse somit nur noch in vier Bundesländern Teil der Versetzung von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II des Gymnasiums. Wir gehen davon aus, dass angesichts der Abschaffung der zentralen Prüfung als Bestandteil der Versetzung in die gymnasiale Oberstufe die „Wirkung“ des KMK-Beschlusses mittlerweile „verpufft“ sein dürfte und eine Prüfung in den anderen Bundesländern in nächster Zeit nicht als Kriterium für den Übergang in die Sekundarstufe II herangezogen werden dürfte.

4.2.6 Möglichkeit, auf dem Gymnasium bei einem Schulabbruch in der Sekundarstufe II einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erlangen

In den Regelschulsystemen der Bundesländer können Schüler in der Regel drei allgemeinbildende Schulabschlüsse erwerben: den (qualifizierenden) Hauptschulabschluss, den mittleren Abschluss²²¹ und die allgemeine Hochschulreife (Abitur).²²² Jeder dieser Abschlüsse geht mit unterschiedlichen Berechtigungen einher. Traditionell berechtigte der Hauptschulabschluss für eine Ausbildung im dualen Berufsbildungssystem. Breitere Wahlmöglichkeiten in der dualen und vollzeit-

221 Bis in die 2000er Jahre hinein wurde dieser Abschluss in allen Bundesländern als mittlere Reife oder Realschulabschluss bezeichnet. Je nach Bundesland heißt dieser Abschluss nun Fachoberschulreife (Nordrhein-Westfalen, Brandenburg), mittlere Reife (Baden-Württemberg, Mecklenburg-Vorpommern), mittlerer Schulabschluss (MSA) (Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Saarland), Qualifizierter Sekundarabschluss I (Rheinland-Pfalz) und Sekundarabschluss I – Realschulabschluss (Niedersachsen, Sachsen-Anhalt). In Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen heißt der Abschluss weiterhin Realschulabschluss.

222 Allgemeinbildende Abschlüsse werden jedoch zunehmend auch im beruflichen Schulsystem erworben. Zudem werden vor allem im beruflichen Schulsystem auch die Fachhochschulreife und die fachgebundene Hochschulreife vergeben. Einige Bundesländer kennen zudem den schulischo-theoretischen Teil der Fachhochschulreife oder die landesgebundene Fachhochschulreife (Helbig et al. 2011).

schulischen Berufsausbildung haben Absolventen mit einem mittleren Abschluss. Zudem kann mit diesem Abschluss der Bildungsweg zur Erlangung der Fachhochschulreife sowie der fachgebundenen und allgemeinen Hochschulreife fortgesetzt werden. Das Abitur berechtigt zum Studium aller Fächer an allen deutschen Universitäten und Fachhochschulen.

Jugendlichen ohne allgemeinbildenden Schulabschluss gelingt es kaum mehr in eine berufliche Ausbildung direkt einzumünden (Leschinsky 2008; Solga 2009). Zwar ist die Gruppe der Jugendlichen, die die Hauptschule ohne einen Abschluss verlassen haben, seit den 1970er Jahren deutlich zurückgegangen und stagniert bei rund acht Prozent (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 97; Leschinsky 2008: 397).²²³ Schulabbrecher sind jedoch nicht nur an Haupt- und Förderschulen zu finden. Auch Gymnasien kennen das Problem von Schulabbrüchen in der gymnasialen Oberstufe (Peisert und Dahrendorf 1967; Stamm 2010). Inwieweit Gymnasiasten einen allgemeinbildenden Schulabschluss (Haupt- oder Realschulabschluss) erwerben können, auch wenn sie die gymnasiale Oberstufe vorzeitig verlassen oder die Abiturprüfung nicht bestehen, wurde in den Bundesländern im Zeitverlauf unterschiedlich geregelt. Bei unserem Indikator differenzieren wir nicht, welchen allgemeinbildenden Abschluss unterhalb des Abiturs Gymnasiasten erhalten, wenn sie das Gymnasium in der Oberstufe vorzeitig oder ohne Bestehen der Abiturprüfung verlassen müssen. Eine differenzierte Erfassung ist nicht möglich, da die Bundesländer ihren Gymnasialabgängern unterschiedliche Schulabschlüsse zugestehen. Zudem haben die Bundesländer im Zeitverlauf drei verschiedene Hauptschulabschlüsse etabliert. So gibt es zum einen den „normalen“ Hauptschulabschluss, der aber in Berlin, Brandenburg und Bremen als Berufsbildungsreife und in Mecklenburg-Vorpommern und Rheinland-Pfalz als Berufsreife benannt wird. Zweitens gibt es in einigen Ländern einen Hauptschulabschluss, mit dem besondere Leistungen aufgrund zusätzlicher Leistungsfeststellungen einhergehen. Dieser qualifizierende Hauptschulabschluss wird in Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen vergeben. Und drittens gibt es in den Ländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen einen erweiterten Hauptschulabschluss bzw. die erweiterte Berufsbildungsreife, die als Abschlüsse nach der 10. Jahrgangsstufe erworben werden können.

Aus bildungssoziologischer Perspektive kann die Zuerkennung eines allgemeinbildenden Abschlusses, egal ob Haupt- oder Realschulabschluss, das Risiko ohne Abschluss vom Gymnasium abzugehen minimieren und dürfte sich positiv auf die Bildungspartizipation von bildungsfernen Schichten auswirken. Zusätzlich eingeforderte Prüfungen könnten sich dementsprechend sozial selektiv auf den Gymnasialzugang auswirken.

223 Ohne einen Hauptschulabschluss verlassen rund 75 Prozent der Jugendlichen dagegen Förderschulen.

Ob Gymnasiasten in den 1950er und 1960er Jahren einen allgemeinbildenden Schulabschluss erhielten, wenn sie die Abiturprüfung nicht bestanden oder das Gymnasium in der Sekundarstufe II verließen, war nach unseren Recherchen nicht geregelt oder die Regelung in Schulgesetzen, Verordnungen und Amtsblättern nicht auffindbar. Eine erste Regelung findet sich für Niedersachsen für das Schuljahr 1957/58, wonach Abiturprüflinge, die die Reifeprüfung nicht bestanden, ein Abgangszeugnis erhielten. Nicht ausgeführt ist jedoch, ob das Abgangszeugnis einem anderen allgemeinbildenden Abschluss (Haupt- oder Realschulabschluss) gleichgestellt wurde. Eine ähnliche Bestimmung findet sich für Rheinland-Pfalz ab 1965/66 und Bremen ab 1971/72. In Berlin wurde erst ab dem Schuljahr 1977/78 Schülern, die von der gymnasialen Oberstufe vorzeitig abgingen, ein Realschulabschluss anerkannt. Diese Regelung wurde sogar rückwirkend für alle Berliner Schulabgänger der gymnasialen Oberstufe ab dem Abgangsdatum 08.05.1945 geltend gemacht. Schulabgänger der Jahre 1945 bis 1977 konnten sich in ihrem Abgangszeugnis vom Gymnasium nun auch die Gleichwertigkeit mit dem Realschulabschluss bestätigen lassen. Im Vergleich zur gymnasialen Oberstufe wurde der gymnasialen Mittelstufe im Zeitverlauf eine geringere Bedeutung zugesprochen (Fuchs 2004: 276) und dementsprechend auch erst zu einem späteren Zeitpunkt Regelungen zum allgemeinbildenden Abschluss nach Klasse 10 an Gymnasien getroffen. Am 20.12.1965 beschloss die KMK die „Gleichwertigkeit von Abgangszeugnissen der Realschulen und Gymnasien mit Abschlusszeugnissen der Hauptschulen“ (MKUVSL 1966). Im Zuge dessen wurde in Baden-Württemberg (1965/66), Hamburg (1966/67) und Hessen (1967/68) den Schülern an Gymnasien, die die 9. bzw. 10. Klasse erfolgreich absolvierten, auch der Haupt- bzw. Realschulabschluss zugesprochen. In vielen Bundesländern wurde der KMK-Beschluss von 1966 jedoch erst in den 1970er und 1980er Jahren umgesetzt (Schleswig-Holstein 1970/71, Rheinland-Pfalz 1972/73, Niedersachsen 1976/77, Berlin 1977/78, Nordrhein-Westfalen 1978/79, Bayern 1982/83, Saarland 1976/77).

Nicht nur wegen der besonderen Regelung in Berlin, sondern auch durch den KMK-Beschluss von 1966 gehen wir davon aus, dass bis zum Jahr 1965 in keinem Bundesland Schülern, die entweder durch die Abiturprüfung fielen oder die gymnasiale Oberstufe vorzeitig verließen, ein allgemeinbildender Abschluss ohne eine zusätzliche Prüfung zugesprochen wurde. Dementsprechend charakterisieren wir die Regelungen der 1950er und 1960er Jahre in Tabelle 30 derart, dass die Schüler ein Abgangszeugnis beim Verlassen der Sekundarstufe II des Gymnasiums und damit keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erhielten.²²⁴

224 Zudem gibt es Hinweise aus der Sekundärliteratur, dass zumindest in Baden-Württemberg die 10. Klasse als eine Art „mittlere Reife“ angesehen wurde. Unter gewissen Zusatzbedingungen waren Schüler nach der 10. Klasse am Gymnasium zum Studium an Höheren Fachhochschulen berechtigt. Im Staatsdienst wurde der erfolgreiche Besuch der 10. Klasse sogar als Abschluss angesehen. Den Abschluss der mittleren Reife konnten Schüler formal auf höheren Handelsschulen oder in

In der Gruppe der westdeutschen Bundesländer ist Bremen ein Nachzügler. Erst zum Schuljahr 1996/97 erhielten Gymnasiasten einen allgemeinbildenden Schulabschluss mit der Versetzung in die 11. Klasse der gymnasialen Oberstufe. Davor erhielten die Gymnasiasten zwischen 1971/72 und 1995/96 lediglich ein Abgangszeugnis, wenn sie nach der 10. Klasse abgingen, die Oberstufe vorzeitig verließen oder die Abiturprüfung nicht bestanden. Im Zuge der Wiedervereinigung schloss sich nur Brandenburg der westdeutschen Regelung an. In Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen wurde den Gymnasiasten mit der erfolgreichen Absolvierung der 10. Klasse zunächst kein allgemeinbildender Schulabschluss zugesprochen. Einen solchen Abschluss konnten Gymnasiasten nur erhalten, wenn sie an einer Realschule an einer externen Prüfung teilnahmen. Parallel zu ihren sonstigen Aufgaben am Gymnasium mussten die Schüler die Strapazen einer zusätzlichen Realschulabschlussprüfung auf sich nehmen.²²⁵ Auch für Sachsen vermuten wir diese Regelung, da in keinem Rechtstext bis 1998 Aussagen darüber getroffen werden, wie mit Abgängern aus der Sekundarstufe II umzugehen sei.

In Mecklenburg-Vorpommern galt die Regelung einer zusätzlichen Realschulprüfung jedoch nur bis zum Schuljahr 1993/94. Danach wurde den Gymnasiasten automatisch ein Realschulabschluss mit der Versetzung in die 11. Klasse zugesprochen. Sachsen und Sachsen-Anhalt folgten zum Schuljahr 1999/2000 bzw. 2000/01. Thüringen schaffte die externe Realschulprüfung erst zum Schuljahr 2003/04 nach dem Amoklauf eines Schülers am Erfurter Gutenberg-Gymnasium im April 2002 ab. Bis dahin war Thüringen das einzige Bundesland, welches Schülern, die in der gymnasialen Oberstufe scheiterten, keinen allgemeinbildenden Schulabschluss zuerkannte.²²⁶ Seit dem Schuljahr 2003/04 erhalten Gymnasiasten mit dem Übergang in die 10. Klasse des Gymnasiums den Hauptschulabschluss.

der Mittelstufe einer technischen Oberschule nachholen (Dahrendorf 1967). Dieses Beispiel der gelebten Praxis wie der Abgang vom Gymnasium in den 1960er Jahren bewertet wurde zeigt, dass sich die Bedeutung schulrechtlicher Regelungen über die letzten Jahrzehnte deutlich verändert haben kann und immer auch im Kontext der historischen Umstände zu sehen ist. Schulabgänger vom Gymnasium (nach der 10. Klasse) bekamen zwar keinen allgemeinbildenden Abschluss zugesprochen, dies stellte für die Betroffenen jedoch anscheinend kein größeres Problem dar, da der Abgang vom Gymnasium informell als Abschluss der mittleren Reife gewertet wurde. Es ist auch nur über die informelle Vergabe einer mittleren Reife zu erklären, dass in den 1960er und 1970er Jahre viele Mädchen das Gymnasium nach der 10. Klasse verließen (Helbig 2012b; Peisert 1967).

- 225 Die Schüler mussten sich auf den externen Realschulabschluss parallel zu ihren sonstigen Aufgaben am Gymnasium vorbereiten. In den Ländern, die eine achtjährige Gymnasialzeit hatten, begannen die Sekundarstufe II und die dort gelehrtten Inhalte, faktisch bereits im zweiten Halbjahr der 10. Klasse. Es ist dementsprechend davon auszugehen, dass externe Prüflinge wichtigen Stoff für die gymnasiale Oberstufe verpassten.
- 226 Der Amokläufer von Erfurt musste vom Gymnasium abgehen und hatte damit keinen Schulabschluss. Dies ist nicht der Hauptaspekt, der den Amoklauf determinierte, jedoch wurde dieser Aspekt in den Medien diskutiert und dementsprechende Veränderungen in den schulrechtlichen Gegebenheiten gefordert.

Einen Realschulabschluss erhalten sie jedoch erst, wenn sie in der 10. Klasse an einer internen Realschulabschlussprüfung teilnehmen. Diese Leistungsfeststellung geht seitdem auch in das Jahresabschlusszeugnis der 10. Klasse ein.

Im Zuge der zunehmenden Standardisierung von Prüfungen (Abschnitt 4.2.8) und auch nach dem KMK-Beschluss vom 4.12.2003 zur „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss“ sind einige Bundesländer seit Mitte der 2000er Jahre dazu übergegangen, den Erwerb des mittleren Schulabschlusses ebenfalls an zentrale Prüfungen zu binden. In Berlin, Brandenburg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen²²⁷, Schleswig-Holstein²²⁸ und Thüringen müssen Gymnasiasten nach der 10. Schulklasse eine zentrale Prüfung zum Erwerb des mittleren Schulabschlusses absolvieren. In vielen anderen Bundesländern sind hiervon jedoch Gymnasiasten ausgenommen, und es reicht das Versetzungszeugnis in die Jahrgangsstufe 11 als Nachweis für die mittlere Reife. Allerdings wird in den meisten Bundesländern zumindest der Hauptschulabschluss mit dem Übergang in die 10. Klasse vergeben. In Sachsen und Schleswig-Holstein erhalten Gymnasiasten den Hauptschulabschluss jedoch seit dem Schuljahr 2005/06 bzw. 2007/08 erst nach einer internen Prüfung. Insgesamt können wir feststellen, dass sich heute alle Bundesländer mit der Problematik befassen, Gymnasiasten, die aus der Sekundarstufe II abgehen (müssen), nicht ohne allgemeinbildenden Abschluss abgehen zu lassen. In den westdeutschen Bundesländern wurde dies zumeist bis in die 1980er Jahre umgesetzt. Die ostdeutschen Bundesländer folgten zunächst nicht den westdeutschen Bundesländern, hier kam es zu Veränderungen erst am Ende der 1990er bzw. Anfang der 2000er Jahre. Mit dem KMK-Beschluss von 2003 zum Mittleren Schulabschluss (MSA) kam es zu deutlichen Veränderungen in den Bundesländern, die sich aber wie angesprochen nicht in unserem Indikator widerspiegeln. Bemerkenswert ist, wie unterschiedlich die einzelnen Bundesländer auf den KMK-Beschluss in Bezug auf ihre Gymnasiasten reagierten. In einigen Bundesländern wird nach wie vor

227 In Sachsen gehen die Prüfungsergebnisse zusammen mit den bisherigen Leistungen der 10. Jahrgangsstufe in die Versetzungsentscheidung ein. Mit der Versetzung in die 11. Klasse erwerben die sächsischen Gymnasiasten den Realschulabschluss. Schüler, die die 11. Klasse nicht erreichen, erhalten demnach keinen allgemeinbildenden Abschluss, zumal in Sachsen keine gesetzliche Grundlage dafür existiert, dass Gymnasiasten automatisch einen Hauptschulabschluss nach Klasse 9 erhalten.

228 In Schleswig-Holstein müssen Schüler der 10. Jahrgangsstufe an einer Prüfung zum Erwerb des Realschulabschlusses teilnehmen, wenn ihre Leistungen den weiteren Besuch des Gymnasiums und den Erwerb des Abiturs unwahrscheinlich erscheinen lassen. Des Weiteren nehmen alle Schulentlassenen des Gymnasiums, die keinen Realschulabschluss erworben haben, an einer Realschulprüfung teil. Wenn diese Prüfung nicht bestanden wird, kann die Klassenkonferenz auf Grundlage der Prüfung für den Realschulabschluss einen Hauptschulabschluss vergeben. Dabei werden zur Festlegung der Prüfungsergebnisse, die im Rahmen des gymnasialen Bildungsganges erworbenen Vornoten um eine Note angehoben. Dies ähnelt einer Regelung, die auch im Saarland die Vergleichbarkeit von Abschlussnoten zwischen den Bundesländern erschwert (siehe Kasten 5).

keine zentrale Prüfung zur Erlangung des MSA am Gymnasium durchgeführt. In anderen Bundesländern ist die Prüfung Bestandteil der Leistungsüberprüfung in der 10. Klasse und geht in die Schuljahresendnoten ein. Des Weiteren gibt es Bundesländer, die zwar eine Prüfung für den MSA durchführen, deren Nichtbestehen jedoch keine Folgen hat, also nicht in die Noten der 10. Klasse eingeht. Ein allgemeinbildender Schulabschluss wird heute nur noch bzw. wieder in Sachsen und Schleswig-Holstein nicht automatisch vergeben. In beiden Ländern ist eine Prüfung Bestandteil oder ausschließliches Kriterium für den Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses.

Tab. 30: Möglichkeit auf dem Gymnasium nach Schulabbruch in der Sekundarstufe II einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erlangen in den Jahren 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950				///				///					///	///		///
1950/1951				///				///					///	///		///
1951/1952				///				///					///	///		///
1952/1953				///				///					///	///		///
1953/1954				///				///					///	///		///
1954/1955				///				///					///	///		///
1955/1956				///				///					///	///		///
1956/1957				///				///					///	///		///
1957/1958				///				///					///	///		///
1958/1959				///				///					///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///	///				///	///		///
1973/1974				///				///	///				///	///		///
1974/1975				///				///	///				///	///		///
1975/1976				///				///	///				///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992								///					///	///		
1992/1993								///					///	///		
1993/1994													///	///		
1994/1995													///	///		
1995/1996													///	///		
1996/1997													///	///		
1997/1998													///	///		
1998/1999													///	///		
1999/2000													///	///		
2000/2001													///	///		
2001/2002													///	///		
2002/2003													///	///		
2003/2004													///	///		
2004/2005													///	///		
2005/2006													///	///		
2006/2007													///	///		
2007/2008													///	///		
2008/2009													///	///		
2009/2010													///	///		



Bei erfolgreichem Übergang in die Sekundarstufe II

Mit zusätzlicher interner Prüfung

Mit zusätzlicher externer Prüfung

Abgang mit Abgangszeugnis



Aufgrund der im Text beschriebenen schulrechtlichen Entwicklung vermutlich Abgang mit Abgangszeugnis.



Aufgrund der im Text beschriebenen schulrechtlichen Entwicklung vermutlich externe Prüfung



Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

Allerdings unterscheiden sich die erreichten Durchschnittsnoten auf den Zeugnissen zwischen den Bundesländern. So werden im Saarland (siehe Kasten 5) die Noten des letzten Zeugnisses von Gymnasiasten um eine Notenstufe verbessert. Somit erhalten hier Abgänger vom Gymnasium mit Realschulabschluss bessere Abschlusszeugnisse als in allen anderen Bundesländern. Dass sich dies wiederum

auf deren Chancen beim Zugang zu einem Ausbildungsplatz auswirkt, ist wahrscheinlich (Helbig 2012a).

Kasten 5: Der mittlere Schulabschluss im Saarland I

Saarland: Verordnung zur Änderung der Zeugnis- und Versetzungsordnung für die Klassenstufe 5 bis 10 des Gymnasiums und zur Aufhebung der ZVO-Gym. I (Art. 1) vom 25.6.2007 § 16 „Abgangszeugnisse nach dem Besuch der Klassenstufe 10; Nachweis des mittleren Bildungsabschlusses“:

- (1) Schüler/Schülerinnen, die das Gymnasium nach dem Besuch der Klassenstufe 10 verlassen, erhalten ein auf die am Gymnasium erzielten Leistungen bezogenes Abgangszeugnis [...] in dem die Noten des Abgangszeugnisses [...] in allen Fächern außer dem Fach Sport nach folgendem Schlüssel geändert werden: Aus der Note „ungenügend“ wird die Note „mangelhaft“, aus der Note „mangelhaft“ wird die Note „ausreichend“, aus der Note „ausreichend“ wird die Note „befriedigend“, aus der Note „befriedigend“ wird die Note „gut“ und aus der Note „gut“ wird die Note „sehr gut“.

Im Saarland wurde in Bezug auf den Realschulabschluss bereits in der Vergangenheit etwas eigenwillig verfahren. So wurde 1958 an den dortigen Realschulen mit Verweis auf die hohe Belastung die Prüfung zum Realschulabschluss abgeschafft und automatisch mit Beendigung der 10. Klasse zuerkannt (Kasten 6).

Kasten 6: Der mittlere Schulabschluss im Saarland II

Saarland

Erlass: Abschluss der Mittelschulen 1958:

Nach den Erfahrungsberichten der Schulen hat die bisher übliche Abschlussprüfung das letzte Schuljahr in starkem Maße belastet und den ruhigen Verlauf der Schularbeit gestört. Es wird deshalb angeordnet:

1. Eine förmliche Abschlussprüfung findet nicht mehr statt.
2. Die „vorläufige Ordnung der Abschlussprüfung der Mittelschulen“ [...] wird aufgehoben.
3. Nach erfolgreichem Besuch der Prima (10. Schuljahr) erhalten die Schüler ein Abschlusszeugnis.

4.2.7 Abiturprüfung

Das Abitur ist in Deutschland der höchste Schulabschluss, mit dem die uneingeschränkte Studienbefähigung nachgewiesen wird. In Deutschland kommt dem Abitur daher nach wie vor eine zentrale Rolle beim Studienzugang zu (Nikolai und Eb-

ner 2012; Trautwein und Neumann 2008: 486). Neben der Struktur der Oberstufe waren die Ausgestaltung der Prüfungen und die Anforderungen der gymnasialen Oberstufe auch immer wieder ein zentrales schulpolitisches Thema (Fuchs 2004; Furck 1983; Gass-Bolm 2005; Schindler 1980; Trautwein und Neumann 2008). Die gegenwärtigen Debatten zur Vergleichbarkeit des Abiturs und zur Vereinheitlichung der Curricula in der gymnasialen Oberstufe vollziehen sich im Windschatten der Qualitätsdebatte, die die Schulsysteme der Bundesländer seit der ersten PISA-Veröffentlichung in den Blick nimmt. Vor dem Hintergrund des Wandels von der Input- zur Output- und Wettbewerbssteuerung im deutschen Bildungssystem (Altrichter und Maag Merki 2010) wird in zentralen Abschlussprüfungen ein Instrument zur Verbesserung von Schülerleistungen und Schuleffektivitätssteigerungen gesehen (Klein et al. 2009). Inwieweit zentral gestellte Abiturprüfungen durch Vergleichbarkeit und Transparenz Bildungsungleichheiten beeinflussen können, ist derzeit noch eine offene Forschungsfrage. Unklar bleibt bislang auch, inwieweit eine Einschränkung oder Erweiterung der Anzahl verpflichtender Fächer in der gymnasialen Oberstufe zu einer Öffnung der Wege zur Hochschulreife beitragen kann.

4.2.7.1 Zentralabitur

Beim Zentralabitur, also bei der Frage, ob die Abituraufgaben zentral durch das Kultusministerium oder aber durch die einzelne Schule gestellt werden, gab es nur Ende der 1940er bzw. Anfang der 1950er Jahre und erst wieder in den 2000er Jahren Veränderungen. Während Baden-Württemberg²²⁹, Bayern, Hessen, Rheinland-Pfalz und das Saarland nach 1945 mit einem Zentralabitur starteten, wurden die Prüfungsaufgaben in den anderen Bundesländern dezentral gestellt (Ackeren 2007). Interessanterweise sind dies genau jene Länder, die zur amerikanischen und französischen Besatzungszone gehörten.²³⁰ Mit Gründung der BRD wurde die zentrale Abiturprüfung in Hessen (1950/51) und Rheinland-Pfalz (1951/52) auf ein dezentrales Abitur umgestellt. Bis in die 2000er Jahre hielten die westdeutschen Bundesländer an den Ende der 1940er bzw. 1950er Jahre getroffenen Regelungen fest.²³¹ An die Tradition zentraler Abiturprüfungen

229 In Baden-Württemberg ist die Quellenlage bis 1958/59 unklar. Wir konnten keine gesetzliche Grundlage dafür finden, ob die Abiturprüfung in Baden-Württemberg bis zu diesem Schuljahr zentral gestellt wurde. Allerdings weist der Bildungsserver (2013) darauf hin, dass in Baden-Württemberg bereits 1952/53 ein Zentralabitur durchgeführt wurde. Da auch die restlichen Angaben zum Zentralabitur in den Bundesländern auf dieser Website mit unseren Informationen übereinstimmen gehen wir davon aus, dass in Baden-Württemberg in den 1950er Jahren das Zentralabitur durchgeführt wurde.

230 Obwohl England seit 1862 zentrale Abschlussprüfungen vorsieht, wurde in der britischen Besatzungszone in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Schleswig-Holstein kein Zentralabitur eingeführt (Ackeren 2007).

231 Auch die KMK-»Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe« 1972 brachte hierzu keine Veränderungen in den westdeutschen Bundesländern.

im DDR-Bildungssystem knüpften im Zuge der Wiedervereinigung die ostdeutschen Bundesländer bis auf Brandenburg an (Ackeren 2007; Klein et al. 2009). Ab Mitte der 2000er Jahre wurde dann in allen Bundesländern, in denen keine zentrale Abiturprüfung durchgeführt wurde, ein Zentralabitur eingeführt. Die einzige Ausnahme blieb Rheinland-Pfalz. Die Veränderungen in Tabelle 31 beziehen sich dabei auf das Schuljahr, in dem erstmals eine zentrale Abiturprüfung durchgeführt werden sollte. Die gesetzliche Grundlage wurde meist zwei bis drei Jahre zuvor beschlossen. Zentrale Abiturprüfungen wurden als erstes in Hamburg und Brandenburg umgesetzt (2004/05). Es folgten Niedersachsen ein Jahr später und wieder ein Jahr später Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen. Als letztes Bundesland führte Schleswig-Holstein das Zentralabitur ein (2008/09).

Tab. 31: Zentralabitur in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///			///								///	///	///		///
1950/1951	///			///				///				///	///	///		///
1951/1952	///			///				///				///	///	///		///
1952/1953	///			///				///				///	///	///		///
1953/1954	///			///				///				///	///	///		///
1954/1955	///			///				///				///	///	///		///
1955/1956	///			///				///				///	///	///		///
1956/1957	///			///				///				///	///	///		///
1957/1958	///			///				///				///	///	///		///
1958/1959	///			///				///				///	///	///		///
1959/1960				///				///				///	///	///		///
1960/1961				///				///				///	///	///		///
1961/1962				///				///				///	///	///		///
1962/1963				///				///				///	///	///		///
1963/1964				///				///				///	///	///		///
1964/1965				///				///				///	///	///		///
1965/1966				///				///				///	///	///		///
1966/1967				///				///				///	///	///		///
1967/1968				///				///				///	///	///		///
1968/1969				///				///				///	///	///		///
1969/1970				///				///				///	///	///		///
1970/1971				///				///				///	///	///		///
1971/1972				///				///				///	///	///		///
1972/1973				///				///				///	///	///		///
1973/1974				///				///				///	///	///		///
1974/1975				///				///				///	///	///		///
1975/1976				///				///				///	///	///		///
1976/1977				///				///				///	///	///		///
1977/1978				///				///				///	///	///		///
1978/1979				///				///				///	///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																



Kein Zentralabitur

Zentralabitur

Sonderfall

/// Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

Auch wenn die Bundesländer am Ende unserer Untersuchungsperiode bis auf Rheinland-Pfalz zentral prüfen, sind die zentralen Prüfungsverfahren jedoch zwischen den Bundesländern unterschiedlich geregelt in Bezug auf die Anzahl der schriftlichen Prüfungen, die Prüfungsfächer sowie die Korrektur (Klein et al. 2009; Kühn 2010). Jedoch gibt es zwischen den Bundesländern Versuche, die Prüfungsverfahren stärker zu vereinheitlichen. So haben Berlin und Brandenburg seit dem Schuljahr 2010/11 gemeinsame Abituraufgaben in ei-

nigen Fächern. Nachdem sich die KMK bereits 2007 auf bundesweit gültige Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife einigte, sollen die Länder sich ab 2017 aus einem mit den Ländern abgestimmten Pool an Abituraufgaben bedienen können (KMK 2013b). Im Schuljahr 2013/14 setzten Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein gemeinsame Abiturprüfungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch ein (SpiegelOnline 2012, 2014c). Zum Schuljahr 2014/15 hat sich auch noch Brandenburg angeschlossen. Auch wenn es noch keine Bestrebungen gibt, ein bundesweites Zentralabitur einzuführen, werden die Bundesländer in Zukunft ihre Abiturprüfungen stärker zentralisieren und vereinheitlichen. Wie lange das „gallische Dorf“ Rheinland-Pfalz hier noch einen Sonderweg beschreitet, ist nicht abzusehen.

4.2.7.2 Verpflichtende Fächer bis zum Abitur

Die Anzahl der verpflichtenden Fächer in der gymnasialen Oberstufe und in der Reifeprüfung sind ein Indikator dafür, welcher Stellenwert einer vertieften Allgemeinbildung oder selbstgesteuertem Lernen in der gymnasialen Oberstufe zukommt (Trautwein und Neumann 2008: 488; von Below 2002). Im Vergleich zur Unter- und Mittelstufe ist die Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe immer wieder ein zentrales schulpolitisches Thema (Fuchs 2004; Furck 1983; Gass-Bolm 2005; Rürup 2013). Nach Trautwein und Neumann lässt sich an der Entwicklung der gymnasialen Oberstufe der „Konflikt zwischen Öffnung des Gymnasiums für einen breiteren Adressatenkreis mit neuen curricularen Inhalten und einer an Eliteförderung und Standardisierung orientierten Gegenbewegung“ (2008: 490) ablesen. In den Debatten um die gymnasiale Oberstufe ging es dabei immer um das Verhältnis zwischen verpflichtender Grundbildung und individueller Wahlfreiheit (Neumann 2010: 37).

In unserer Indikatorik haben wir im Zeitverlauf erhoben, ob in der gymnasialen Oberstufe Schüler mindestens eine Fremdsprache und mindestens ein naturwissenschaftliches Fach bis zur 12. bzw. 13. Klasse belegen mussten. Für die Reifeprüfung haben wir ermittelt, ob Schüler eine schriftliche Prüfung in Mathematik oder Deutsch absolvieren mussten.²³²

Aus bildungssoziologischer Perspektive sind gegenteilige Wirkungen beim Verpflichtungsgrad von Fächern vorstellbar. So kann auf der einen Seite die Verpflichtung von Fremdsprachen oder eines naturwissenschaftlichen Faches bis zum Abitur und eine verpflichtende Prüfung in den Fächern Mathematik oder Deutsch klassischen Bildungsidealen entsprechen und damit eher bildungsnahen Schichten zugutekommen. Auf der anderen Seite könnte eine Fokussierung auf

232 Zur Codierung der Inhalte verwendeten wir neben den „üblichen“ Rechtstexten auch Stundentafeln.

klassische Bildungsinhalte bildungsfernen Schichten eine bessere Orientierung als eine größere Wahlfreiheit der Fächer geben.

Nach 1945 übernahmen die Bundesländer zunächst mit geringfügigen Veränderungen die Vorgaben der Vorkriegszeit (Bölling 2008, 2010; Laurien 1998) für die bestehenden Typen der altsprachlichen, neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien (Tabelle 32). In Bayern galt zunächst die Reifeprüfungsordnung von 1928²³³ fort. Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein oder Hessen orientierten sich an der Preußischen Reifeprüfungsordnung von 1926 (Bölling 2010: 101), der zufolge Prüflinge an den altsprachlichen Gymnasien vier schriftliche Prüfungen ablegen mussten (ZBI 1926: 286): einen deutschen Aufsatz, eine mathematische Aufgabe sowie eine Übersetzung aus dem Lateinischen und Alt-Griechischen ins Deutsche. Ebenso mussten die Prüflinge eine Prüfung in „Leibesübungen“ absolvieren (Bölling 2010; Neumann 2010: 40; ZBI 1926). An den neusprachlichen (Realgymnasien) und mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien (Oberrealschulen) hatten Schüler neben einem deutschen Aufsatz und einer mathematischen Aufgabe andere Fächer zu bearbeiten: am neusprachlichen Gymnasium eine Aufgabe in Englisch und Französisch und am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium Aufgaben in Englisch oder Französisch und eine Aufgabe in einem naturwissenschaftlichen Fach (Physik, Chemie oder Biologie) (Bölling 2010: 47).²³⁴ Inwieweit bei der Einführung des französischen Zentralabiturs in der französischen Besatzungszone (Baden, Württemberg-Hohenzollern, Rheinland-Pfalz, Saarland), die französischen Fächerkombinationen übertragen wurden, war auf Basis der recherchierten schulrechtlichen Regelungen wie auch der Sekundärliteratur nicht nachzuvollziehen.²³⁵ Auch wenn die meisten Bundesländer Anfang der

233 Demzufolge war für alle Schüler eine schriftliche Prüfung in den Fächern Religion, Deutsch, Mathematik, Englisch, Physik, Geschichte, Erdkunde und Turnen verpflichtend. An Realgymnasien, Reformrealgymnasien und Oberrealschulen gab es noch Prüfungen in Französisch, Chemie und Zeichnen, an Gymnasien eine Prüfung in Latein, an Oberrealschulen in Naturkunde und am humanistischen Gymnasium in Griechisch.

234 Nach Tenorth (1975: 121) gab Berlin 1952 die Regelung auf, wonach Mathe, Physik, Chemie, Biologie, Kunst und Musik verpflichtend waren (außer altsprachlicher Zweig). Nach Warnungen von Fachleuten wurde die Regelung aber wieder zurückgenommen. Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer wurden auch in den sprachlichen Zügen und Fremdsprachen auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Zügen wieder verbindlich.

235 Nach Bölling erhielten die höheren Schulen bereits im September 1945 französische Lehrpläne, und Französisch wurde zur ersten Fremdsprache erklärt. 1947 wurde ein am französischen Baccalauréat orientiertes Zentralabitur eingeführt, in dem fünf schriftliche Prüfungsarbeiten absolviert werden mussten (Bölling 2010: 95). Hierzu siehe auch Winkeler (1972: 28). Nach Joos (2012) mussten Abiturienten im französischen Teil des späteren Baden-Württemberg eine Prüfung in Deutsch, Mathematik und in einer Fremdsprache ablegen. Nach einer Ausführung des Pressebeauftragten der Education Publique mussten die Prüflinge vier schriftliche Prüfungen ablegen. Obligatorische Fächer für alle waren Deutsch und Französisch. Je nach Fächergruppen-

1950er Jahre die Reifeprüfung änderten, blieben die schriftlichen Prüfungen in Deutsch und Mathematik erhalten.²³⁶

In den frühen Jahren der Bundesrepublik wurde schnell Kritik laut an der großen Zahl von Unterrichtsfächern (vgl. Tübinger Beschlüsse vom 30.9./1.10.1951), die zum Teil mit einer geringen Stundenzahl in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet wurden und deren Fülle weniger einer vertiefenden Behandlung des Lernstoffs als vielmehr einem „enzyklopädischen“ Bildungsverständnis entsprach (Fuchs 2008). Eine Kritik, die auch im Tutzingener Maturitätskatalog von 1958 der KMK und der Westdeutschen Rektorenkonferenz formuliert wurde. Die Entwicklung der gymnasialen Oberstufe in den Bundesländern verlief derart unterschiedlich, dass nach Furck „die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse und Berechtigungen, vor allem der Reifezeugnisse, nicht mehr so ohne weiteres erfolgte“ (Furck 1998a: 308).

Auf Ebene der KMK einigten sich die Schulpolitiker jedoch erst mit der Saarbrücker „Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien“ von 1960 auf eine stärkere Reduzierung der Stofffülle in einzelnen Schulfächern und eine stärkere Wahlfreiheit in der gymnasialen Oberstufe. Die KMK einigte sich darauf, die Fächerzahl auf maximal neun anstelle der traditionellen zwölf bis 14 Fächer und für die schriftliche Abiturprüfung auf maximal sechs Fächer zu reduzieren (Fuchs 2008: 40; Neumann 2010: 41). An allen Gymnasialtypen mussten Deutsch und Mathematik als Kernfächer von den Prüflingen absolviert werden. Am altsprachlichen Typ waren als zwei weitere Kernfächer noch Latein und Alt-Griechisch (oder Französisch), am neusprachlichen Typ zwei Fremdsprachen und am mathematisch-naturwissenschaftlichen eine Fremdsprache und Physik verpflichtend.²³⁷ Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung erlaubte den Bundesländern, Kernpflichtfächer auch mit einer Prüfung am Ende der

zugehörigkeit mussten die Prüflinge noch zwei schriftliche Prüfungen in entweder a) Latein und Griechisch oder Englisch, b) Latein und Mathematik oder c) Latein und Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Biologie) ablegen (Pressebeauftragter der Erziehungsabteilung der Militärabteilung in Baden-Baden 1947).

236 In Bayern wurde 1951 neben der schriftlichen Prüfung in Deutsch und Mathematik auch die schriftliche Prüfung in Religion beibehalten. Am humanistischen Gymnasium wurden die Abiturienten in zwei weiteren alten Sprachen (Latein und Alt-Griechisch), am sprachlichem Gymnasium in zwei Fremdsprachen und am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium in einer Fremdsprache sowie in Physik oder Chemie schriftlich geprüft (SMUKBY 1952). Zudem mussten die Prüflinge neben der mündlichen Prüfung auch eine praktische Prüfung in Sport und im Zeichnen absolvieren (Fuchs 2004: 99). In Hamburg und Schleswig-Holstein konnten nach Tenorth (1975: 121) Mathematik und Englisch in einem Vorabitur in der 12. Klasse abgeschlossen werden. Die Regelung von 1949 wurde jedoch 1952 aus Furcht zurückgenommen, dass das Abitur aus Hamburg bundesweit nicht anerkannt würde.

237 In allen genannten vier Fächern mussten die Abiturienten auch eine mündliche Prüfung ablegen. Darüber hinaus waren als Unterrichtsfächer in den Klassen 12 und 13 noch die Fächer Gemeinschaftskunde, Sport, Religion (je nach der in den Bundesländern geltenden Regelung) und ein

11. und 12. Klasse abzuschließen (Neumann 2010: 44f.).²³⁸ Zwar wurde mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung die Möglichkeit einer individuellen Schwerpunktbildung eröffnet, aber nach wie vor waren die Fächer Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache an allen Gymnasialtypen verpflichtende Abiturfächer. Die Rahmenvereinbarung sah ein Wahlpflichtfach vor (eine Fremdsprache oder eine Naturwissenschaft). So brauchten Abiturienten am alt- und neusprachlichem Typ kein naturwissenschaftliches Fach und am mathematisch-naturwissenschaftlichen Typ nur eine Fremdsprache zu belegen (Gass-Bolm 2005: 188).

Einen Bruch mit der bisherigen Reifeprüfungstradition stellte die Bonner Vereinbarung der KMK vom 7.7.1972 dar (Herrlitz 2001), mit der die Gymnasialtypen abgeschafft, die Jahrgangsklassen zugunsten von Grund- und Leistungskursen aufgelöst, die Unterrichtsfächer in der Oberstufe in Pflicht- und Wahlbereiche gegliedert wurden und damit insgesamt eine Reform der organisatorischen Strukturen vorgenommen werden sollte (Fuchs 2004; Lohe 1980; Schindler 1980). Die Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in Grund- und Leistungskurse sollte sowohl eine vertiefte Allgemeinbildung als auch die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Arbeiten erlauben (Trautwein und Neumann 2008: 488). Da die Bundesländer die Vereinbarung in der Folge unterschiedlich auslegten (Lohe et al. 1980: 1179), kam es erneut mit der Lübecker Vereinbarung vom 2.6.1977 zum Beschluss einer „Einheitlichen Durchführung der Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe“. Mit der Vereinbarung sollte die gymnasiale Oberstufe eine gemeinsame Gestalt in allen Bundesländern erhalten. Die Zeit zwischen der Saarbrücker und der Lübecker Vereinbarung bot vielen westdeutschen Bundesländern vermutlich den Anlass, ihre Regelungen zu den verpflichtenden Fächern zum Abitur und in der Abiturprüfung zu verändern. So behielt Bayern die Verpflichtung einer Fremdsprache und eines naturwissenschaftlichen Faches bis zum Abitur bei, sah jedoch ab dem Schuljahr 1977/78 vor, dass Deutsch oder Mathematik nicht mehr verpflichtende Fächer im Abitur waren. Eine vergleichbare Regelung findet sich in Hessen ab 1975/76²³⁹, Schleswig-Holstein ab 1976/77 und Rheinland-Pfalz ab 1977/78. Nicht mehr verpflichtende schriftliche Abiturfächer waren Deutsch oder Mathematik ab 1982/83 in Hamburg und Jahre später im Saarland (ab 1989/90). Auch Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen schafften die Verpflichtung von Deutsch oder Mathematik

musisches Fach verpflichtend. Als Wahlpflichtfächer konnten die Gymnasiasten der Oberstufe eine Fremdsprache oder eine Naturwissenschaft belegen (Neumann 2010: 45).

238 Nach Bölling (2010: 105) wurde diese Ausnahmeregelung nur in einigen Modellschulen in Baden-Württemberg angewendet.

239 Eine stärkere Wahlfreiheit nahm Hessen nach Gass-Bolm (2005) bereits ab den 1950er Jahren vor. So konnten Gymnasien seit 1950 Fächer vorzeitig beenden oder sie konnten ein Kurssystem mit 24 Pflicht- und acht Wahlpflichtstunden einrichten. Mit dem Erlass zur Auflockerung der Oberstufe vom 1.4.1952 wurde die Kann-Vorschrift weiter ausgebaut (Gass-Bolm 2005: 93).

als schriftliche Prüfungsfächer 1979/80 bzw. 1982/83 ab, gaben aber auch die Verpflichtung einer Fremdsprache auf (Ausnahme in Niedersachsen 1989/90 und 1990/91). Den niedrigsten Verpflichtungsgrad der Unterrichtsfächer im Bundesländervergleich hatten Berlin und Bremen. In beiden Ländern waren neben der Aufhebung der Verpflichtung von Deutsch oder Mathematik als schriftliche Abiturfächer (Berlin ab 1977/78 und Bremen ab 1974/75) auch eine Fremdsprache und eine Naturwissenschaft keine verpflichtenden Fächer mehr bis zum Abitur (ab 1977/78 in Berlin, ab 1974/75 in Bremen für die Fremdsprache und ab 1980/81 für eine Naturwissenschaft). Die größere Wahlfreiheit währte in Berlin jedoch nicht lange. Bereits zum Schuljahr 1984/85 war eine Naturwissenschaft wieder ein verpflichtendes Unterrichtsfach bis zum Abitur und ab 1994/95 auch wieder eine Fremdsprache. Von allen westdeutschen Bundesländern hielt lediglich Baden-Württemberg an seinen Regelungen zu den verpflichtenden Fächern in der gymnasialen Oberstufe und im Abitur fest.

Von den ostdeutschen Bundesländern führte allein Brandenburg zum Schuljahr 1992/93 eine große Wahlfreiheit ein. In Sachsen und Thüringen waren von Anfang an Deutsch oder Mathematik schriftliche Prüfungsfächer sowie eine Fremdsprache und eine Naturwissenschaft verpflichtende Unterrichtsfächer in der gymnasialen Oberstufe. In Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt waren eine Fremdsprache und eine Naturwissenschaft zwar verpflichtende Fächer, jedoch waren Deutsch oder Mathematik keine verpflichtenden Prüfungsfächer im Abitur.

Im Zuge der durch PISA ausgelösten Qualitätsdebatte nahmen die meisten westdeutschen Bundesländer die in den 1970er und 1980er Jahren gewährten Wahlfreiheiten wieder zurück. Mit der Umstellung auf das achtjährige Gymnasium (siehe Abschnitt 4.1.3) und der Abschaffung des 13. Schuljahres, der Einführung von bundesweit gültigen Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife durch die KMK 2007 und der Einführung von zentralen Abiturprüfungen (vgl. 4.2.7.1) führten viele Bundesländer wieder Belegpflichten ein. Deutsch und Mathematik gewannen wieder ihre Rolle als Hauptfächer zurück. Hamburg und Sachsen-Anhalt führten die Verpflichtung von Deutsch oder Mathematik in der schriftlichen Abiturprüfung bereits Ende der 1990er Jahre ein. Wieder verpflichtende schriftliche Abiturfächer wurden Deutsch oder Mathematik ab 2002/03 in Brandenburg, ab 2007/08 im Saarland, ab 2008/09 in Schleswig-Holstein und ab 2009/10 in Bremen. Die Wahlfreiheit der Gymnasialschüler wurde in den 2000er Jahren in Bremen und in Brandenburg zudem noch stärker beschnitten, da eine Fremdsprache und eine Naturwissenschaft wieder verpflichtende Fächer

bis zum Abitur wurden (Brandenburg ab 1999/00 bzw. 2002/03 und Bremen ab 2001/02). Lediglich in Bayern²⁴⁰, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz waren Abiturienten bis zum Ende unserer Untersuchungsperiode 2009/10 nicht verpflichtet, eine schriftliche Prüfung in Deutsch oder Mathematik zu absolvieren. Welche Auswirkungen die erneuten Veränderungen in der Oberstufe auf Bildungsungleichheiten haben und/oder ob sie zu einer besseren Vergleichbarkeit der Abiturdurchschnittsnote beitragen, bleibt eine offene Forschungsfrage (Trautwein und Neumann 2008: 501).

Tab. 32: Verpflichtende Fächer bis zum Abitur, 1949/50 bis 2009/10

	BW		BY		BE		BB		HB		HH		HE		MV		NI		NW		RP		SL		SN		ST		SH		TH			
	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	
1949/1950	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///		
1950/1951	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	
1951/1952	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	
1952/1953	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	
1953/1954	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	
1954/1955	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	
1955/1956	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	
1956/1957	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///	
1957/1958	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///	
1958/1959	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1959/1960	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1960/1961	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1961/1962	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1962/1963	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1963/1964	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1964/1965	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1965/1966	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1966/1967	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1967/1968	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1968/1969	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1969/1970	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1970/1971	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1971/1972	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1972/1973	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1973/1974	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///
1974/1975	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///				///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///			///	///

240 Mit der Einführung des achtjährigen Gymnasiums 2004 in Bayern wurden Deutsch oder Mathematik wieder verpflichtende schriftliche Fächer im Abitur. Der erste Jahrgang, der wieder Deutsch oder Mathematik als verpflichtende Fächer im Abitur hatte, war der Abiturientenjahrgang im Schuljahr 2010/11.

	BW		BY		BE		BB		HB		HH		HE		MV		NI		NW		RP		SL		SN		ST		SH		TH		
	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N	M	F	N
1975/1976			///					///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1976/1977			///					///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1977/1978								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1978/1979								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1979/1980								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1980/1981								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1981/1982								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1982/1983								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1983/1984								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1984/1985								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1985/1986								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1986/1987								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1987/1988								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1988/1989								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1989/1990								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1990/1991								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1991/1992								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1992/1993								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1993/1994								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1994/1995								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1995/1996								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1996/1997								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1997/1998								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1998/1999								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
1999/2000								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
2000/2001								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
2001/2002								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
2002/2003								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
2003/2004								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
2004/2005								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
2005/2006								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
2006/2007								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
2007/2008								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
2008/2009								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	
2009/2010								///	///	///	///	///			///	///	///						///	///	///	///	///	///		///	///	///	

M = schriftliche Prüfung in Mathe oder Deutsch F = Eine Fremdsprache bis zum Abitur N = Eine Naturwissenschaft bis zum Abitur

	Keine schriftliche Abiturprüfung in Mathe oder Deutsch	Keine Fremdsprache bis zum Abitur verpflichtend	Keine Naturwissenschaft bis zum Abitur verpflichtend
	schriftliche Abiturprüfung in Mathe oder Deutsch	Mindestens eine Fremdsprache bis zum Abitur verpflichtend	Mindestens eine Naturwissenschaft bis zum Abitur verpflichtend

/// Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

4.2.7.3 Exkurs: Die „neue“ gymnasiale Oberstufe und Vergleichbarkeit des Abiturs

Die zunehmende Verpflichtung verschiedener Fächer bis zum Abitur steht in einigen Bundesländern seit 2006 in einem engen Zusammenhang mit einer umfassenden Reform der gymnasialen Oberstufen. Mit der Veränderung der Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der KMK vom 7.7.1972 in der Fassung vom 2.6.2006) wurde den Bundesländern eine höhere Autonomie in der Ausgestaltung der gymnasialen Oberstufe übertragen.²⁴¹ In der Folge veränderten die meisten Bundesländer ihre gymnasiale Oberstufe grundlegend, indem Kernfächer gestärkt und die Zahl der Prüfungen im Abitur erhöht wurde. Da bei der Erstellung unserer Datenbank die gymnasiale Oberstufe in vielen Bundesländern einer grundlegenden Veränderung unterzogen wurde, haben wir diese nicht mehr als Indikator aufnehmen können. Zudem sind die Regelungen für die Kurswahl, Kurseinbringung etc. kaum vergleichbar zu codieren (siehe z.B. Tabelle 33). Da die Reform der Oberstufe jedoch neben der Gymnasialverkürzung als einschneidende Veränderung und als eine Revision der „kanonförmigen Oberstufenorganisation“ (Trautwein et al. 2010: 19) der 1960er Jahre verstanden wird, wollen wir auf ihre möglichen Auswirkungen in einem Exkurs eingehen. Hierzu berücksichtigen wir Auswirkungen auf Kompetenzen, Klassenwiederholungen und frühzeitige Abgänge. Zudem wollen wir in diesem Abschnitt diskutieren, inwieweit Unterschiede zwischen den Bundesländern in Bezug auf Abiturzulassung und Abiturnoten bestehen und diese den Hochschulzugang ungleich beeinflussen.

Auswirkungen der Oberstufenreformen auf Kompetenzen, Klassenwiederholungen und frühzeitige Abgänge

Die Umstellung der gymnasialen Oberstufe sollte vor allem zu einer Verbesserung der Kompetenzen der Gymnasialschüler beitragen. Hier wurden vor allem die Schüler in den Blick genommen, die „Kernfächer“ nur auf Grundkursniveau absolvierten. Von der Erhöhung der Stundenzahl in Mathematik und Englisch versprach man sich eine Verbesserung der Kompetenzen der Schüler in diesen Fächern. Ob dieses Ziel tatsächlich erreicht wurde, ist derzeit noch nicht zu bewerten. Die Reformen in Baden-Württemberg (Trautwein et al. 2010) und Thüringen (Sonnenberg et al. 2013) hatten wohl nur einen geringen Effekt auf die Schülerleistungen. In Sachsen hingegen scheint es vor allem in den Naturwissenschaften zu einem substantiellen Leistungsanstieg nach der Oberstufenreform gekommen zu sein (Wagner et al. 2014).

²⁴¹ Die Revision der Oberstufenreform von 1972 wurde eingeleitet durch die Husumer KMK-Beschlüsse von 1999, die es den Bundesländern erlaubte, die Wahlfreiheit in der gymnasialen Oberstufe einzuschränken.

Um die Auswirkungen der Oberstufenreformen zu untersuchen, bietet es sich auch an, die Klassenwiederholungen in den Blick zu nehmen. So stieg die Klassenwiederholerquote der 11. Klassen auf dem Gymnasium in einigen Bundesländern sehr stark an, nachdem die „neue“ gymnasiale Oberstufe installiert wurde. In Berlin von 2,8 Prozent (2008/09) um das 4,3-fache auf 12,2 Prozent (2011/12), in Bremen von 4,5 Prozent (2005/06) um das 1,5-fache auf 7,0 Prozent (2007/08), in Hamburg von 4,2 Prozent (2009/10) um das 2-fache auf 8,1 Prozent (2011/12), in Mecklenburg-Vorpommern von 2,1 Prozent (2005/06) um das 5,2-fache auf 10,7 Prozent (2008/09) und in Sachsen-Anhalt von 2,8 Prozent (2004/05) um das 3,4-fache auf 9,7 Prozent (2008/09).²⁴² Zwar gingen die Wiederholerquoten in späteren Jahren in diesen Ländern wieder ein wenig zurück, erreichten aber in keinem Fall wieder das Ausgangsniveau (StBa verschiedene Jahrgänge-a).

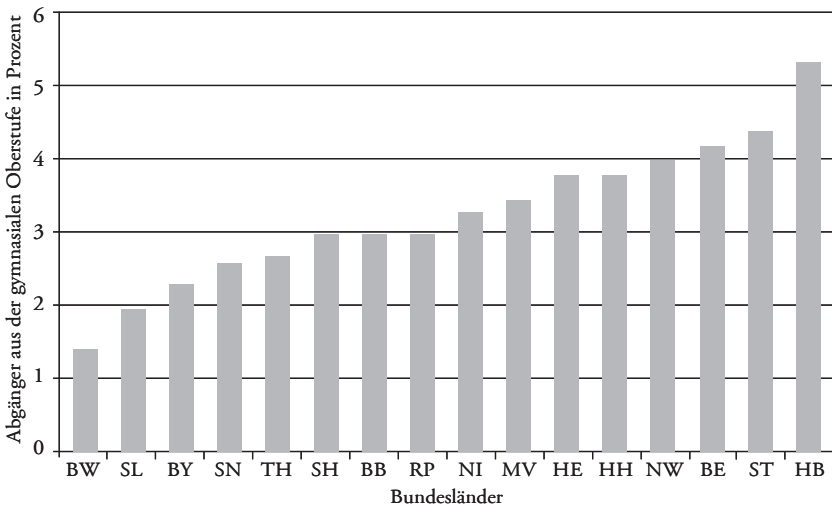
Allerdings überlagert sich die Reform zur neuen gymnasialen Oberstufe in einigen Bundesländern mit der G8/G9-Reform (Berlin, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt). Somit lässt sich auch nicht in allen Fällen der Anstieg der Wiederholerquoten allein auf die jeweilige Oberstufenreform zurückführen. Und in anderen Bundesländern ging die jeweilige Oberstufenreform nicht mit erhöhten Wiederholerquoten einher (z.B. Baden-Württemberg). Allerdings weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass in einigen Bundesländern der Anstieg der Wiederholerquoten eine unintendierte Folge der Oberstufenreformen in den 2000er Jahren gewesen sein könnte.

Zu erwarten wäre, dass sich bei den Abgängern vom Gymnasium in der gymnasialen Oberstufe ähnliche Entwicklungen feststellen lassen. Immerhin könnte eine höhere Zahl an Klassenwiederholungen auch zu einem frühzeitigen Abgang vom Gymnasium führen. Bei den Abgangsquoten vom Gymnasium in der Sekundarstufe II lassen sich jedoch keine eindeutigen Entwicklungen nachzeichnen, die in einem engen Zusammenhang mit der Umstellung von G9 zu G8 oder der Reform der gymnasialen Oberstufe stehen.

Dennoch zeigen sich auch hier wiederum ausgeprägte Bundesländerunterschiede für die Schuljahre 2005/06 bis 2012/13 (Abbildung 25). Während in Baden-Württemberg in den betreffenden Jahrgängen nur 1,4 Prozent der Oberstufenschüler das Gymnasium ohne Abschluss verließen, waren es in Bremen mit 5,3 Prozent 3,8-mal so viele. Auch in Sachsen-Anhalt, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern verlassen durchschnittlich über drei Prozent der Schüler die Oberstufe an Gymnasien ohne Abitur. In Bezug auf Hamburg, Berlin und Bremen könnten diese höheren Quoten auf das weniger selektive Schulsystem bis zur gymnasialen Oberstufe zurückzuführen sein. So besuchten in den 2000er Jahren in den Stadtstaaten 34 bis 44 Prozent aller Schüler in der 11. Klasse das Gymnasium (StBa verschiedene Jahrgänge-a: eigene

242 Die Reform der gymnasialen Oberstufe befindet sich jeweils zwischen den beiden Datenpunkten.

Berechnungen). Auf der anderen Seite haben Länder wie Baden-Württemberg, das Saarland und Bayern besonders niedrige Abbruchquoten. Dies sind gleichzeitig jene Länder mit besonders niedrigen Anteilen von Schülern in den 11. Klassen des Gymnasiums (24–25 Prozent). Es scheint hier also einen Zusammenhang zu geben: Jene Länder, die besonders viele Schüler zur gymnasialen Oberstufe zulassen, haben eher höhere Abbruchquoten auf der gymnasialen Oberstufe und umgekehrt. Dabei gibt es mit Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt auch Ausnahmen. Beide haben einen relativ geringen Anteil von Schülern in der 11. Klasse des Gymnasiums (unter 30 Prozent) und dennoch hohe Abbruchquoten. Ob dies wiederum im Zusammenhang mit den spezifischen neuen Oberstufenregulierungen dieser Länder steht (siehe Tabelle 33), kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.



Quelle: StBa (verschiedene Jahrgänge-a: eigene Berechnungen). Anmerkungen: Abgangsquote jeweils gemessen an allen Schülern der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien ein Schuljahr zuvor. Zahlen ohne die Jahrgänge, in denen von G9 auf G8 umgestellt wurde. Für G9-Gymnasien wurden die Zahlen gemessen für die Schuljahre 11 bis 13, für die G8-Gymnasien gemessen an den Schuljahren 11 und 12. Niedersachsen wies keine Werte seit dem Schuljahr 2008/09 aus.

Abb. 25: Anteil der Abgänger ohne allgemeine Hochschulreife in der gymnasialen Oberstufe für die Schuljahre 2005/06 bis 2012/13 in den Bundesländern an allen Schülern der gymnasialen Oberstufe

Auch die Abbruchquoten in der gymnasialen Oberstufe zeichnen an dieser Stelle ein unzureichendes Bild von den tatsächlichen Bundesländerunterschieden. Wie in Abschnitt 4.2.6 dargestellt, bekommen die Schüler, die die gymnasiale Oberstufe abbrechen, in allen Bundesländern einen allgemeinbildenden Schul-

abschluss. Mittlerweile erhalten sie auch in allen Bundesländern einen Realschulabschluss. Allerdings erhalten die Abgänger in einigen Bundesländern nicht nur den Realschulabschluss, sondern sogar die Fachhochschulreife. Dies ist der Fall in Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, im Saarland, in Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein.

Dabei unterscheidet sich auch hier erstens der Anteil der Abgänger, der mit Fachhochschulreife das Gymnasium verlässt, als auch die Klassenstufe ab der diese erlangt werden kann. In den Ländern, die 2009 schon auf G8 umgestellt hatten, konnten alle Schulabgänger der gymnasialen Oberstufe bereits in Klasse 11 die Fachhochschulreife erlangen. Dies waren Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, das Saarland und Sachsen-Anhalt. Der Anteil von Abgängern aus der gymnasialen Oberstufe mit Fachhochschulreife an allen Abgängern differierte dabei aber zwischen 56 Prozent in Hamburg und 87 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern. Bei den Bundesländern, die 2009 noch nicht auf G8 umgestellt hatten (Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) konnte die Fachhochschulreife bei Abgang erst ab der 12. Klasse erlangt werden. In Nordrhein-Westfalen war dies jedoch auch für Elftklässler schon möglich. Auch deshalb ist der Anteil der Abgänger aus der gymnasialen Oberstufe mit Fachhochschulreife an allen Abgängern in Nordrhein-Westfalen mit 61 Prozent am höchsten, wohingegen dies in Hessen nur auf 19 Prozent der Abgänger zutraf (StBa verschiedene Jahrgänge-a: eigene Berechnungen).²⁴³

Bundesländerunterschiede beim Zugang zur Abiturprüfung und Abiturnoten

Die über Jahrzehnte gewährte Entscheidungsfreiheit bezog sich vor allem auf die Anzahl der Leistungskurse bzw. Kernfächer/Profulfächer, die Mindestzahl von positiven einzubringenden Halbjahresleistungen (mindestens 5 Punkte) für die

243 Im Hinblick auf die Personen mit Fachhochschulreife unter den Schulabgängern ist auf eine Ungenauigkeit der hier vorgestellten Statistiken hinzuweisen. In einigen Bundesländern wird nicht die Fachhochschulreife vergeben, sondern der sogenannte „schulisch theoretische Teil der Fachhochschulreife“. Um endgültig die Hochschulzugangsberechtigung (bzw. Fachhochschulreife) zu erhalten, müssen diese Schüler noch ein mindestens halbjähriges Praktikum oder eine Berufsausbildung absolvieren. Faktisch verfügen diese Personen bei Schulabgang somit noch nicht über eine Studienberechtigung. Dennoch werden sie in dem Jahr, in dem sie die Schule verlassen, von den Landesministerien an das Statistische Bundesamt als Studienberechtigte übermittelt und entsprechend eingerechnet. Dies ist problematisch, da bisher keine Daten oder Studien darüber vorliegen, ob diese Personen nach Schulabschluss tatsächlich die Hochschulzugangsberechtigung erwerben. Zwar ist davon auszugehen, dass die meisten Schüler anschließend eine Berufsausbildung aufnehmen, die zur endgültigen Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung führt. Dennoch ist unklar, wie viele Personen dies tatsächlich originär mit der Absicht tun, ihre Studienberechtigung zu erwerben (Helbig et al. 2011). Ob in den genannten Bundesländern nun der schulisch theoretische Teil der Fachhochschule vergeben wird oder die Fachhochschulreife, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden.

Abiturzulassung, die Anzahl der zur Gesamtqualifikation einzubringenden Halbjahresleistungen, die Berechnung der Abiturnote und die Anzahl der Prüfungen. In Tabelle 33 haben wir die Regelungen für das Schuljahr 2013/14 für die Anzahl der Leistungskurse, die Mindestzahl von positiven einzubringenden Halbjahresleistungen für die Abiturzulassung und die Anzahl der zur Gesamtqualifikation einzubringenden Halbjahresleistungen festgehalten. In der obersten Zeile sind die Mindestanforderungen der KMK für die gymnasiale Oberstufe festgehalten. Diese werden bei zwei zu belegenden Leistungskursen angesetzt. Einige Bundesländer folgen dieser Mindestanforderung, wie zum Beispiel Berlin, Bremen und Hessen. Andere setzen fünf Kernfächer an, wie Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen und Thüringen. Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt haben im Schuljahr 2013/14 sogar sechs Kern- bzw. Profulfächer.

Für die einzubringende Mindestanzahl positiver Halbjahresleistungen für die Abiturzulassung setzt die KMK eine Mindestanzahl von 26 an. Diese wird von Hessen mit 23 sogar unterschritten. Berlin, das Saarland, Bremen und Hamburg halten sich genau an diese Vorgabe. In Brandenburg müssen hingegen mindestens 34 positive Halbjahresleistungen eingebracht werden, in Sachsen-Anhalt sogar 36. Für die Halbjahresleistungen, die zur Berechnung der Gesamtqualifikation eingebracht werden müssen, setzt die KMK 32 Halbjahresleistungen an. Diese Mindestanzahl wird nur von Bremen eingehalten, während die meisten Bundesländer 36 Halbjahresleistungen ansetzen. In Brandenburg werden 42 verlangt und in Sachsen und Sachsen-Anhalt sogar 44. Zudem existieren verschiedene Berechnungsvarianten der Abiturnote in den Bundesländern, die wir an dieser Stelle aufgrund ihrer Komplexität nicht vergleichend darstellen können. Die Tageszeitung TAZ machte 2013 die Probe aufs Exempel, welche Konsequenzen aus den unterschiedlichen Regelungen in den Bundesländern entstehen (TAZ 2013). Es wurden zwei Schülervignetten erstellt und an die Kultusministerien gesendet, mit der Bitte, den Abiturnschnitt für den jeweiligen Schüler zu berechnen (Spalte S1 und S2 in Tabelle 33). Für diese Schüler wurden jeweils die Halbjahresleistungen und die Noten in der Abiturprüfung angegeben. Obwohl die beiden Schüler jeweils vollständig gleiche Leistungen hatten, ergaben sich extrem unterschiedliche Bewertungen für die beiden Schüler in den Bundesländern. Der erste Schüler (S1) hatte eher gute Noten, aber auch ein paar Halbjahresleistungen unter fünf Punkten. Während dieser Schüler in Berlin, Hamburg und Hessen eine 1,9 bekommen hätte, hätte er in Baden-Württemberg, Bayern und Thüringen nur eine 2,3 erhalten. In Sachsen-Anhalt wäre dieser Schüler, der in allen anderen Bundesländern einen relativ guten Abschluss bekommen hätte, nicht einmal zur Abiturprüfung zugelassen worden.

Der schlechtere Schüler (S2) hätte in Hamburg ein Abitur mit einem Durchschnitt von 2,6 und in Berlin von 2,7 bekommen. Auch in acht weiteren Bundesländern hätte dieser Schüler das Abitur erlangen können. Der gleiche Schüler

wäre aber in Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen nicht einmal zur Abiturprüfung zugelassen worden.

Tab. 33: Kurse und Einbringungspflichten der gymnasialen Oberstufe 2013

	Anzahl der Leistungskurse/ Kernfächer					Abiturzulassung Mindestanzahl positiver Halbjahresleistungen							zur Gesamt- qualifikation einzubringende Halbjahresleistungen					Abiturnote bei gleichen Noten	
	2	3	4	5	6	23	26	28	29	32	34	36	32	36	40	42	44	S1	S2
Mindest- anforderung KMK	X						X						X						
BW				X						X					X			2,3	kein Abi
BY		X								X					X			2,3	kein Abi
BE	X						X							X				1,9	2,7
BB				X							X					X		2,2	kein Abi
HB	X						X						X					2,1	2,9
HH		X					X							X				1,9	2,6
HE	X					X								X				1,9	2,8
MV					X				X					X				2,0	2,8
NI				X					X					X				2,0	2,8
NW	X								X					X				2,0	2,7–2,8
RP		X						X						X				2,0	2,9
SL	X						X							X				2,1	2,9
SN	X									X							X	2,2	kein Abi
ST					X							X					X	kein Abi	kein Abi
SH			X					X						X				2,1	2,9
TH				X						X					X			2,3	kein Abi

Quelle: Darstellung nach GEW (2013: 12) und TAZ (2013).

Vergleichbarkeit des Abiturs in den Bundesländern – Folgen für den Hochschulzugang

Nehmen wir an, dass die gleichen Noten in den Bundesländern auch für gleiche Kompetenzen stehen, dann braucht es keine weiteren Ausführungen um zu zeigen, dass die gleichen Leistungen von Abiturienten in den Bundesländern ungleich bewertet werden und Schüler nach unterschiedlichen Kriterien zum Abitur zugelassen werden. Aber auch die Notenunterschiede im Abitur haben je nach Bundesland weiterreichende Folgen in Bezug auf die Studienfachwahl. Wenn in einem Land bei gleicher Leistung bessere Abiturnoten gegeben werden, dann haben diese Abiturienten bessere Chancen einen begehrten Studienplatz in einem Studienfach bzw. an einer Universität mit einem Numerus Clausus zu bekommen. Ursprünglich gab es für einige Studienfächer in Deutschland die Zentrale Verga-

bestelle für Studienplätze (ZVS). Hier wurden für einige besonders begehrte Studienfächer von der ZVS zentral Studienplätze deutschlandweit vergeben. Neben anderen Kriterien wurden vor allem die Abiturnoten für die Vergabe von Studienplätzen herangezogen. Dabei wurden jedoch nicht alle Abiturienten Deutschlands miteinander verglichen, sondern nur die Bewerber aus dem gleichen Bundesland. Das heißt, ein Berliner Bewerber konkurrierte nur mit Bewerbern aus Berlin. Dadurch fielen die Unterschiede der Abiturnoten zwischen den Bundesländern bei der Vergabe der Studienfächer nicht ins Gewicht. Die ZVS wurde jedoch 2004 abgeschafft bzw. ist heute als Stiftung für Hochschulzulassung (SfH) nur noch für einen kleinen Teil der Studienplätze zuständig. Hierzu gehören die medizinischen Fächer Humanmedizin, Pharmazie, Tiermedizin und Zahnmedizin. Die heutige Vergabe sieht folgendermaßen aus: 20 Prozent der Studienplätze werden nach dem ursprünglichen Verfahren nach Abiturnoten (je nach Bundesland) verteilt, 20 Prozent über Wartezeitregelungen und 60 Prozent über die Hochschulen selbst. Bei den Studienbewerbern, bei denen die Abiturnote entscheidet – also bei jenen Studienplätzen, die über die SfH verteilt werden – gibt es kaum Bundesländerunterschiede (Braun und Dwenger 2009).

Anders stellt sich die Situation für die Bewerber dar, die die Zulassung über die Hochschulen erhalten. Während von den Berliner Bewerbern 2006/07 nur 16 Prozent über das Hochschulzulassungsverfahren einen Platz in einem medizinischen Studienfach erhielten, waren es in Thüringen rund 55 Prozent aller Bewerber. Zudem korreliert die Wahrscheinlichkeit, einen medizinischen Studienplatz über ein Hochschulzulassungsverfahren zu bekommen, auf Bundesländerebene mit den Abiturnoten der Bewerber eines Bundeslandes mit knapp $r=0,9$ sehr stark (Braun und Dwenger 2009). Aller Rhetorik zum Trotz, bei der die Hochschulen mehr Autonomie bei der Studienplatzvergabe haben wollten, um geeignete Zugangsverfahren anzuwenden, stellt der Abiturnschnitt das wichtigste Kriterium für die Studienplatzvergabe dar. Die nicht an Leistung orientierten Unterschiede der Abiturnoten zwischen den Bundesländern schränken somit die Studienchancen für begehrte Studienplätze ein. Es ist zudem zu erwarten, dass dies nicht nur für die medizinischen Studienplätze festzustellen ist, sondern für alle begehrten Studiengänge an begehrten Hochschulstandorten der Fall ist.

Daten der KMK für die Abiturnoten und Durchfallquoten der Abiturjahrgänge 2002 bis 2012 (KMK verschiedene Jahrgänge, eigene Berechnungen) lassen vermuten, dass Abiturienten aus Thüringen besonders gute Studienchancen haben sollten. Die durchschnittlichen Abiturnoten lagen für diese 10 Jahrgänge bei 2,31. Einen Schnitt von 2,38 erreichten die Abiturienten in Baden-Württemberg. Auf der anderen Seite liegen die Abiturdurchschnittsnoten für diese Jahrgänge in Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein bei 2,6 und schlechter (schlechtester Wert in Niedersachsen mit 2,69). Zudem gibt es für diese Jahrgänge auch deutliche Bundesländerunterschiede in

Bezug auf die nicht bestandenen Abiturprüfungen. Diese differieren zwischen 6,8 Prozent aller Abiturprüflinge in Berlin und 1,3 Prozent aller Abiturprüflinge in Bayern. Das heißt in Berlin fallen fünfmal so viele Prüflinge durch die Abiturprüfung wie in Bayern. Wir vermuten, dass die erzielten Abiturnoten in den Bundesländern nicht mit den erzielten Kompetenzen in Zusammenhang stehen. Es ist also keineswegs so, dass in den Bundesländern mit höheren Kompetenzen auch die besten Abiturnoten erzielt werden und umgekehrt. Allerdings ist die Datenbasis für derartige Aussagen äußerst begrenzt (Helbig et al. 2015). Neubrand und Klieme (2002) kommen sogar für die 9. Klassen der Gymnasien zu dem Ergebnis, dass die Mathematiknoten tendenziell in den Bundesländern besser sind, in denen die Gymnasiasten niedrigere Mathematikkompetenzen haben.

Neben dem Zugang zu bestimmten Studienfächern beeinflussen die unterschiedlichen Abiturnoten in den Bundesländern noch einen weiteren Aspekt der Studienaufnahme. So scheint die Abiturnote ein wichtiger Indikator zu sein, mit dem Studienberechtigte bewerten, ob sie überhaupt für ein Studium geeignet sind (Helbig et al. 2015). Dadurch, dass beispielsweise die Abiturnoten in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen im Durchschnitt besonders schlecht ausfallen, gehen die Studienberechtigten hier insgesamt viel seltener studieren als beispielsweise in Thüringen oder Baden-Württemberg.

Die unterschiedlichen Abiturnoten in den Bundesländern haben also Folgen für den weiteren Bildungsweg. Auch wenn die KMK zur Sicherung der Gleichwertigkeit das Anforderungsniveau für die einzelnen Abiturprüfungsfächer in den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung“ (EPA) beschlossen hat, die „eine weitgehende Übereinstimmung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe in allen 16 Ländern“ gewährleisten sollen (KMK 2008), ist dieses Ziel bisher anscheinend noch nicht erfüllt. Auch die angestrebte zentrale Abiturprüfung für alle Abiturienten scheitert an dem Problem, dass sich die Zugangsvoraussetzungen zur Abiturprüfung in den Bundesländern unterscheiden. Hierbei werden die Bildungschancen von Schülern noch nicht einmal betrachtet, die aufgrund spezifischer Regelungen in einem Bundesland die Klasse wiederholen müssen und zu größeren Teilen das Gymnasium vorzeitig verlassen.²⁴⁴ Zudem ist das länderübergreifende Abitur, das sieben Bundesländer (Bayern, Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen) bis zum Schuljahr 2014/15 eingeführt haben, bei genauer Betrachtung eine Mogelpackung. Erstens gibt es das länderübergreifende Abitur nur für die schriftlichen Prüfungen in Deutsch, Englisch und Mathematik. Je nach Kurs-

244 Diesbezüglich ist ebenfalls darauf hinzuweisen, dass gerade die Bundesländer, die seit Jahren die niedrigsten Kompetenzwerte in PISA und den IQB-Ländervergleichen aufweisen – Hamburg, Berlin und Bremen – die höchsten Abiturquoten auf den allgemeinbildenden Schulen haben. Gleichzeitig hat Bayern, das immer in der Kompetenzspitzengruppe war, die niedrigsten Abiturientenquoten.

wahl und den länderspezifischen Vorgaben, in welchen Fächern eine schriftliche Abiturprüfung absolviert werden muss, unterscheidet sich der Anteil der Schüler, die in den einzelnen Bundesländern am länderübergreifenden Abitur teilnehmen. Zweitens wird in Deutsch nur eine der vier schriftlichen Aufgaben von den Ländern gemeinsam erarbeitet, von denen der Schüler dann eine auswählen muss. Selbst wenn alle Aufgaben in Deutsch gleich häufig gewählt würden, würden nur 25 Prozent der Schüler eine zentrale Aufgabe in Deutsch bearbeiten. Drittens beträgt der Anteil der länderübergreifenden Aufgabe in Englisch nur 60 Minuten und damit nur einen Teil der vorgesehenen Zeit von 210 bis 270 Minuten (je nach Land und Kursniveau) im Fach Englisch. Viertens kommt in Mathematik zum länderübergreifenden Prüfungsteil ebenfalls ein landesspezifischer (Bildungsklick 2015). Je nachdem zu wie viel Prozent die Noten der Abiturprüfungen in die Gesamtnote eingehen, welche Fächer für die schriftlichen Abiturprüfungen gewählt wurden und ob sich ein Prüfling für die länderübergreifende Aufgabe in Deutsch entscheidet, sollten diese länderübergreifenden Abiturprüfungen die Gesamtnote des Abiturs in keinem Fall in einem Umfang von 10 Prozent beeinflussen. Auf der anderen Seite sind Fälle vorstellbar, in denen ein Prüfling in den angesprochenen Bundesländern keine einzige länderübergreifende Aufgabe beantwortet. Ein großer Wurf im Hinblick auf Vergleichbarkeit der Abiturnoten ist also noch nicht gelungen.

4.2.8 Landeseinheitliche Leistungsstandfeststellung

Neben zentralen Abschlussprüfungen etwa als zentrale Abiturprüfungen (Abschnitt 4.2.7.1.) oder zentrale Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I (Abschnitt 4.2.5), stellen zentrale Leistungsstandfeststellungen eine weitere Möglichkeit dar, um Kompetenzen und Leistungen von Schülern am Ende einer bestimmten Lernzeit und damit Inhalte zu kontrollieren (Maag Merki 2010).

Die Implementation von zentralen Leistungsstandfeststellungen ist dabei nicht nur ein Phänomen der 2000er Jahre, in denen im Zuge des PISA-Schocks in allen Bundesländern landeseinheitliche Lernstandserhebungen eingeführt wurden (Niemann 2010).²⁴⁵ Vielmehr gab es auch in früheren Jahrzehnten zentrale Überprüfungen der Leistungen von Schülern. Im Gegensatz zu den neueren Vergleichsarbeiten gingen die Ergebnisse dieser Testungen in die Benotung und zum Teil in Übergangsempfehlungen ein und hatten damit tatsächlich Folgen für die Schüler.

Da diese zentralen Leistungsstandfeststellungen jedoch nur in einzelnen Bundesländern und auch nur in einzelnen Jahren angewendet wurden, haben wir auf eine Darstellung in Tabellenform wie bei den anderen Indikatoren verzichtet und stellen die Entwicklungen nur im Fließtext dar. Zudem haben wir für diesen In-

²⁴⁵ Landeseinheitliche Leistungsstandfeststellungen spielten in den Untersuchungen bei von Below (2002) für das Jahr 1997 noch keine Rolle.

dikator darauf verzichtet, die Vergleichsarbeiten (VERA) miteinzubeziehen, da diese relativ einheitlich in den 2000er Jahren in allen Bundesländern eingeführt wurden. Vor VERA existierte nur in Baden-Württemberg eine standardisierte und landeseinheitliche Leistungsstandfeststellung.

Zu Beginn unserer Untersuchungsperiode nahmen in Hessen (1949/50–1951/52) alle Schüler am sogenannten HE-4 Test teil, der höchstwahrscheinlich ein Intelligenztest war und dessen Ergebnisse auch in die Übergangsentscheidung für die weiterführenden Schulen eingingen. Schleswig-Holstein führte 1972/73 ebenfalls einen Intelligenztest für Viertklässler ein („Aufgaben zum Nachdenken AzN 4+“). Mit Verweis auf eine Studie (Gebauer 1965), die eine höhere Prognosekraft dieses Tests für den Schulerfolg auf den weiterführenden Schulen als andere Auslesetests nachwies, wurden die Lehrkräfte – zunächst freiwillig – dazu angehalten, diesen Gruppenintelligenztest in ihre Übergangsempfehlung miteinfließen zu lassen. Je nach erreichter Punktzahl wurde den Schülern eine Empfehlung für den Besuch des Gymnasiums, der Realschule oder der Hauptschule ausgesprochen. Obwohl die Teilnahme am Test freiwillig war, nahmen bereits 1972/73 83 Prozent aller schleswig-holsteinischen Schüler an diesem Test teil. Die Teilnahmequoten erhöhten sich in den beiden folgenden Schuljahren auf 92 bzw. 96 Prozent. Verpflichtend war der Test für alle Schüler ab dem Schuljahr 1975/76. Ein Jahr später wurde der Test aufgrund von „Testgewöhnung“ durch den „Grundintelligenztest CFT 2, Skala 2“ ersetzt. Dieser Nachfolgetest wurde zum Schuljahr 1978/79 ausgesetzt und schließlich abgeschafft, weil er die Schülereignung „nicht sicher genug einzuschätzen vermag“.²⁴⁶

Anstelle von Intelligenztests wie in Hessen und Schleswig-Holstein führte Baden-Württemberg ab 1979/80 landeseinheitlich gestellte Orientierungsarbeiten in der vierten Klasse in den Fächern Mathematik und Deutsch ein. Die Benotung der Orientierungsarbeiten hatte auch einen Einfluss auf den Grundschulübergang. Letztmals geschrieben wurden die Orientierungsarbeiten im Schuljahr 1990/91. In Vorgriff auf den MSA führte Baden-Württemberg zum Schuljahr 1985/86 landeseinheitliche Klassenarbeiten (Vergleichsarbeiten) ein, die die Schüler in der 10. Klasse am Gymnasium schreiben mussten und deren Noten doppelt in die Zeugnisse eingingen. Noch vor der Einführung nationaler Bildungsstandards durch die KMK entwickelte Baden-Württemberg eigene Bildungsstandards (Wacker/Kramer 2012). Ab dem Schuljahr 2004/05 schrieben nicht nur die Gymnasiasten in der 10. Klasse eine landeseinheitliche Klassenarbeit, sondern auch die Gymnasiasten in den Klassen 6 und 8. Mit der Einführung von Vergleichsarbeiten wurde diese Regelung aufgehoben.

246 Erlass über die „Testdurchführung zum Übergang auf die Orientierungsstufe“ in Schleswig-Holstein vom 28.1.1972 und die darauf folgenden Erlasse bis zum Erlass über die „Testdurchführung beim Grundschulgutachten“ vom 20.12.1978.

Ähnlich wie in Baden-Württemberg führten auch Sachsen-Anhalt (seit 2003/04, „Zentrale Klassenarbeiten“) und Brandenburg (seit 2007/08) Orientierungsarbeiten ein. Die Noten der in Sachsen-Anhalt in Klasse 4 und 6²⁴⁷ und in Brandenburg in Klasse 6 geschriebenen Klassenarbeiten mit landeseinheitlichen Aufgaben haben einen Einfluss auf den Übergang auf die weiterführenden Schulen.

Seit dem Schuljahr 2008 werden in allen Bundesländern Vergleichsarbeiten (VERA) (z.T. auch Lernstandserhebung genannt) durchgeführt, die den Lernstand aller Schüler in Bezug auf die von der KMK vereinbarten Bildungsstandards überprüfen (Maier und Kuper 2012). Mit VERA wird der Lernstand von Schülern in der 3. und 8. Klasse in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der 8. Klasse auch in Fremdsprachen durch die Kultusministerien erfasst, die auf vom Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) entwickelte Testaufgaben zurückgreifen.²⁴⁸ Lediglich in Baden-Württemberg, das auch an VERA 3 teilnimmt, erfolgt in Klasse 8 keine VERA-Testung. Dafür gibt es in den 7. und 9. Klassen eine eigene Leistungsstandserhebung (DVA). Vergleichsarbeiten sind bundeslandweit zentral gestellte Klassenarbeiten, die zum gleichen Zeitpunkt geschrieben werden. Sie dienen als „Verfahren der Selbstevaluation“ der „Evaluation der einzelnen Schule und Klasse als Standortbestimmung vor dem Hintergrund der länderübergreifenden Bildungsstandards“ (KMK 2012). Die Ergebnisse dürfen nicht für eine vergleichende Betrachtung der Bundesländer herangezogen werden. Für einen Ländervergleich erhebt das IQB seit 2008/09 andere Daten (Köller et al. 2010; Pant et al. 2013; Stanat et al. 2012). Ebenso sollen die Ergebnisse von VERA nicht in die Benotung der Schüler einfließen und auch nicht für eine „Prognose des Schulerfolgs in weiterführenden Schulen genutzt werden“ (KMK 2012).²⁴⁹ Obwohl es grundsätzlich gestattet ist, Schülern und Eltern individuelle Rückmeldungen zu geben, dient VERA zuallererst der Schul- und Unterrichtsentwicklung. VERA kontrolliert zwar Inhalte, hat aber je nach Implementation der Rückmeldungsschleife der Ergebnisse in den verschiedenen Bundesländern keine bzw. kaum Folgen für Schüler und Lehrer. Die Praxen der Durchführung und die Organisation der Vergleichsarbeiten variiert dabei erheblich zwischen den Bundesländern (Wacker und Kramer 2012: 684).

4.2.9 Bewertung von Arbeits- und Sozialverhalten

Neben den Zensuren für einzelne Unterrichtsfächer können Schüler auch eine Bewertung für ihr Arbeits- und Sozialverhalten erhalten. Bekannt sind diese Bewertungen unter dem Begriff der „Kopfnoten“, der sich daraus ableitet, dass diese

247 In Klasse 6 sind die Aufgaben schulformenspezifisch nach Gymnasium und Sekundarschule differenziert.

248 In Hessen und Nordrhein-Westfalen heißt der Test „Lernstandserhebung“, in Hamburg „KERMIT – Kompetenzen ermitteln“ und „Kompetenztest“ in Sachsen und Thüringen.

249 Jedoch berücksichtigen nach Maag Merki (2010: 147) dennoch einige Bundesländer die Vergleichsarbeiten als Klassenarbeiten für die Jahresnoten.

Bewertungen traditionell oberhalb der Fächernoten im Zeugniskopf platziert waren. In der Regel enthalten Kopfnoten die Rubriken Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit und Ordnung (Urabe 2009). Kopfnoten haben in der deutschen Schulgeschichte eine lange Tradition. Bereits im 16. Jahrhundert tauchten Kopfnoten erstmals auf den Benefizienzeugnissen auf.²⁵⁰ Als Teil des Benefizienzeugnisses wurde bereits im Sittenzeugnis Fleiß und Führung der Schüler bewertet.

In der Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens lassen sich zwei Arten unterscheiden. Zum einen können Lehrer im Zeugnis verbale Aussagen über das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler treffen. Dabei sind standardisierte Sätze zu vermeiden, die einer Benotung gleich kommen. Zum anderen können Lehrer über die sogenannten Kopfnoten Noten für das Arbeits- und Sozialverhalten geben. Die Art der Kopfnoten kann dabei unterschiedlich sein. So können Kopfnoten analog zur normalen Benotung in einer sechsstufigen Skala erteilt werden oder es werden Notenskalen eingesetzt, die nur vier- oder fünfstufig sind. Möglich sind aber auch verbale Urteile, deren standardisierte Sätze in ihrer Bedeutung aber der Vergabe von Kopfnoten entsprechen (z.B. Thüringen). Dies haben wir als Kopfnotenvergabe bewertet.

In unserer Indikatorik zur Bewertung haben wir erhoben, ob das Arbeits- und Sozialverhalten verbal oder in Notenform bewertet wird. Zudem gab es in einigen Bundesländern auch Phasen, in denen das Arbeits- und Sozialverhalten gar nicht bewertet wurde. In unserer Indikatorik haben wir die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens immer dann als Regelung aufgenommen, wenn diese in einigen Klassenstufen vorgesehen war. So verzichteten einige Bundesländer auf die Vergabe von Kopfnoten in den Klassenstufen 1 und 2 oder in der gesamten Grundschulzeit. Wenn ab Klasse 3 bzw. auf den weiterführenden Schulen Kopfnoten vergeben wurden, dann haben wir dies als Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in Notenform codiert.

Der Sekundärliteratur zufolge wurden Kopfnoten nach dem 2. Weltkrieg in allen Bundesländern wieder eingeführt (Arnold und Vollstädt 2011; Rauschenberger 1999). Nur in Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz waren Kopfnoten im Schulgesetz oder in Verordnungen in den 1950er Jahren vorgesehen, was maßgeblich für unsere Codierung ist (Tabelle 34).²⁵¹ Einzig in Schleswig-Holstein wurden seit 1949/50 nur verbale Aussagen über das Arbeits- und Sozialverhalten getroffen. Als weiteres Bundesland setzte Hamburg ab 1961/62 auf die verbale Bewertung des Arbeits- und Sozial-

250 Benefizienzeugnis bedeutet Wohltätigkeitszeugnis. Ein Benefizienzeugnis half Kindern aus armen Familien, zur Schule zu gehen: Da der Schulbesuch Geld kostete und sich arme Familien dieses nicht leisten konnten, wurde Kindern das Schulgeld erlassen, wenn sie ein gutes Benefizienzeugnis bekamen (Bildungsklick 2009; WDR 2013).

251 In einigen Ländern waren in den 1950er Jahren keine Regelungen auffindbar bzw. wurden deren Regelungen nicht veröffentlicht und nur als Rundschreiben an die Schulen geschickt.

verhaltens und Niedersachsen ab 1977/78 bis 1995/96. Nachdem das Saarland zunächst keine Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens vornahm, führte es zum Schuljahr 1968/69 die Bewertung in Notenform ein.²⁵²

Bis in die 1970er Jahre war die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in Notenform in den meisten Bundesländern üblich. Erst Mitte der 1970er Jahre wurden Kopfnoten durch verbale Beurteilungen ersetzt, da die Objektivität der Verhaltensbewertung und die Messmöglichkeiten von Kopfnoten als fragwürdig angesehen wurden (Arnold und Vollstädt 2011: 201; Rauschenberger 1999: 67). Bayern schaffte die Kopfnoten 1974/75 ab, Nordrhein-Westfalen folgte 1975/76 und ließ den Lehrkräften gleichzeitig offen, ob sie das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler überhaupt verbal bewerten wollen. Diese Regelung verfolgte auch Bremen ab 1977/78 und Niedersachsen ab 1996/97. In Hessen wurde den Schulen zwischen 1982/83 und 1999/2000 freigestellt, ob sie das Arbeits- und Sozialverhalten in verbaler oder Notenform bewerten wollen, jedoch mussten die Schulen immer eine Bewertung vornehmen. In Berlin wurde die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in verbaler Form erstmals 1988/89 schulrechtlich festgehalten.

Während es in der DDR durchgängig bis zur Wende Kopfnoten gab (Arnold und Vollstädt 2011; Bildungsklick 2009; Urabe 2009), nahmen die neuen Bundesländer nach der Wiedervereinigung unterschiedliche Regelungen vor. Brandenburg und Sachsen-Anhalt führten zunächst keine Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in den Zeugnissen ein. Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen starteten mit einer verbalen Bewertung und Sachsen mit einer Bewertung in Notenform. Während Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen keine Änderung ihrer Regelungen im Untersuchungszeitraum vornahmen, führten Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen ab Mitte der 2000er Jahre die Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in Notenform ein. Dieser Trend einer verstärkten Notenvergabe für das Arbeits- und Sozialverhalten setzte sich auch in den westdeutschen Bundesländern durch. In Hessen wurde diese Regelung ab dem Schuljahr 2000/01 wieder verpflichtend. Es folgten Niedersachsen 2004/05, Bayern 2006/07²⁵³ und schließlich Nordrhein-Westfalen ab 2007/08. Auch in Mecklenburg-Vorpommern wurden Kopfnoten zum Schuljahr 2013/14 für die Erstklässler eingeführt. Die in Nordrhein-Westfalen unter einer schwarz-gelben Regierung 2007 verpflichtenden Kopfnoten wurden mit dem Regierungswechsel zur rot-grünen Minderheitsregierung zum Schuljahr 2010/11 allerdings wieder abgeschafft.

252 In den anderen Bundesländern, zu denen uns keine Regelungen in Form von Schulgesetzen, Verordnungen oder Verwaltungsvorschriften vorliegen, gibt es zumindest Hinweise darauf, dass die Benotung des Arbeits- und Sozialverhaltens zwar geregelt war, die zugrunde liegenden Erlasse jedoch nicht veröffentlicht wurden. Solche Hinweise gibt es jedoch nicht für das Saarland, so dass wir davon ausgehen, dass das Arbeits- und Sozialverhalten im Saarland zunächst nicht bewertet wurde.

253 In den ersten beiden Jahren war es den Schulen freigestellt, ob sie die Bewertung in Noten- oder Schriftform vornehmen. Ab 2008/09 waren Kopfnoten an Grundschulen verpflichtend.

Tab. 34: Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in den deutschen Bundesländern, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		///	///	///	///		///	///		///	///	///	///		///
1950/1951	///		///	///	///	///		///	///		///	///	///	///		///
1951/1952	///		///	///	///	///		///	///		///	///	///	///		///
1952/1953	///		///	///	///	///		///	///			///	///	///		///
1953/1954	///		///	///	///	///		///	///			///	///	///		///
1954/1955			///	///	///	///		///	///			///	///	///		///
1955/1956			///	///	///	///		///	///			///	///	///		///
1956/1957			///	///	///	///		///	///				///	///		///
1957/1958			///	///	///	///		///	///				///	///		///
1958/1959			///	///	///	///		///	///				///	///		///
1959/1960			///	///	///	///		///	///				///	///		///
1960/1961			///	///	///	///		///	///				///	///		///
1961/1962			///	///	///			///	///				///	///		///
1962/1963			///	///	///			///	///				///	///		///
1963/1964			///	///	///			///	///				///	///		///
1964/1965			///	///	///			///	///				///	///		///
1965/1966			///	///	///			///	///				///	///		///
1966/1967			///	///	///			///	///				///	///		///
1967/1968			///	///	///			///	///				///	///		///
1968/1969			///	///	///			///	///				///	///		///
1969/1970			///	///	///			///	///				///	///		///
1970/1971			///	///	///			///	///				///	///		///
1971/1972			///	///	///			///	///				///	///		///
1972/1973			///	///	///			///	///				///	///		///
1973/1974			///	///	///			///	///				///	///		///
1974/1975			///	///	///			///	///				///	///		///
1975/1976			///	///	///			///	///	///			///	///		///
1976/1977			///	///	///			///	///	///	///		///	///		///
1977/1978			///	///	///			///	///	///			///	///		///
1978/1979			///	///	///			///	///	///	///		///	///		///
1979/1980			///	///	///			///	///	///			///	///		///
1980/1981			///	///	///			///	///	///	///		///	///		///
1981/1982			///	///	///			///	///	///	///		///	///		///
1982/1983			///	///	///			///	///	///			///	///		///
1983/1984			///	///	///			///	///	///	///		///	///		///
1984/1985			///	///	///			///	///	///			///	///		///
1985/1986			///	///	///			///	///	///	///		///	///		///
1986/1987			///	///	///			///	///	///			///	///		///
1987/1988			///	///	///			///	///	///			///	///		///
1988/1989				///	///			///	///	///			///	///		///
1989/1990				///	///			///	///	///			///	///		///
1990/1991				///	///			///	///	///			///	///		///
1991/1992				///	///			///	///	///				///		///
1992/1993				///	///			///	///	///						///
1993/1994				///	///			///	///	///						///
1994/1995				///	///			///	///	///						///
1995/1996				///	///			///	///	///						///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	Verbale Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens
	Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in Notenform
	Keine Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens
	Lehrern freigestellt, ob sie eine Bewertung in verbaler Form vornehmen wollen.
	Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in Notenform oder verbaler Form
	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

Insgesamt lässt sich in den letzten Jahren eine Rückkehr der Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in Noten- oder notenähnlicher Form feststellen. Am Ende unseres Untersuchungszeitraums gab es Kopfnoten wieder in elf Bundesländern. Die Wiedereinführung ist in vielen Bundesländern jedoch umstritten, und der pädagogische Wert wird von Lehrern, Schülern und Eltern häufig angezweifelt. Andererseits wünschen sich Unternehmensverbände Kopfnoten auf Schulzeugnissen, um die Ausbildungsreife von Schulabgängern erkennen zu können (Die Zeit 2012; Protsch und Solga 2015). Aus unserer Perspektive ist der anhaltende Trend zu Kopfnoten Teil der stärkeren Standardisierung von Kompetenzen, die mit der Einführung von Bildungsstandards und Leistungsvergleichen einhergeht.

4.2.10 Beginn der Notengebung

Ab welcher Grundschulklasse in den Bundesländern Noten vorgesehen sind, gibt Auskunft darüber, wie lange die Grundschule als ein Schonraum für Schüler angesehen wird. Dieser Indikator misst, ob Kinder früh zum Erreichen von Standards und zu einem gewissen Wettbewerb angehalten werden. Zudem zeigt der Indikator, inwieweit Lehrern in der Grundschule die Möglichkeit gegeben wird, die Schüler nach eigenen Vorstellungen zu unterrichten oder ob sie angehalten sind, überwiegend benotete, objektivierbare Inhalte zu unterrichten. Welche Auswirkungen der Zeitpunkt der Notengebung auf (soziale) Bildungsungleichheiten hat, ist dabei eine offene Forschungsfrage.

Die Notengebung beginnt in den Bundesländern in der Grundschule zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Teilweise wird auch ein Zeitraum von mehreren Jahren angegeben, ab dem die Notengebung beginnen kann. Nach Sichtung aller Regelungen haben wir uns dafür entschieden, den Beginn der Notengebung nach den Kategorien „bis zur 2. Klasse“ und „ab Klasse 3“ einzuteilen. Dabei haben wir den Beginn der Notengebung auch dann codiert, wenn diese nur für einzelne Fächer vorgenommen wird.²⁵⁴

Seit jeher nehmen Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen spätestens in der 2. Klasse die Benotung ihrer Grundschüler vor (Tabelle 35). Von den westdeutschen Bundesländern haben mit Ausnahme von Bayern und Baden-Württemberg alle die Benotung in der Grundschule seit den 1970er Jahren zu einem späteren Zeitpunkt „ab Klasse 3“ verschoben. Als erstes führte Bremen diese Reform für das Schuljahr 1971/72 durch. Es folgten Niedersachsen 1977/78, Hamburg und Nordrhein-Westfalen ab 1979/80, Hessen 1981/82, Schleswig-Holstein 1990/91, das Saarland 1994/95, und zuletzt Berlin 2005. Insgesamt lässt sich feststellen, dass in den meisten Bundesländern eine spätere Benotung in der Grundschule erfolgt. Es gibt aber drei Bundesländer, die sich wieder für eine frühere Benotung entschieden haben. Brandenburg, das die Benotung ursprünglich erst ab der 3. Klasse durchführte, nimmt seit dem Schuljahr 2001/02 eine frühere Benotung vor. In Hessen wird nach 18 Jahren späterer Benotung seit 1999/2000 wieder früher in der Grundschule benotet. Und im Saarland wurde die frühere Benotung nach nur sechs Jahren zum Schuljahr 2000/01 wieder aufgegeben.

Tab. 35: Beginn der Notengebung in den deutschen Bundesländern, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///			///				///				///	///	///		///
1950/1951	///			///				///				///	///	///		///
1951/1952	///			///				///				///	///	///		///
1952/1953				///				///				///	///	///		///
1953/1954				///				///				///	///	///		///
1954/1955				///				///				///	///	///		///
1955/1956				///				///				///	///	///		///
1956/1957				///				///					///	///		///
1957/1958				///				///					///	///		///
1958/1959				///				///					///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///

²⁵⁴ Z.B. werden in Baden-Württemberg nur Mathematik und Deutsch bereits in der 2. Klasse benotet.

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																



Bis Klasse 2

Ab Klasse 3

/// Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

4.3 Inhalte

Die vorgestellten schulrechtlichen Regelungen zu den Inhalten in Abschnitt 4.3 werden nicht Teil unserer Typologie sein, die wir in Kapitel 5 entwickeln. Jedoch ist die Säkularisierung des Schulwesens (4.3.1), die Bedeutung von modernen Unterrichtsinhalten (4.3.2) und der Sexualerziehung (4.3.3) bedeutsam, um die Entwicklungslinien der Schulpolitik in den deutschen Bundesländern zu verstehen.

4.3.1 Religion

Die Frage, in welcher Form Schüler nach den Grundsätzen eines religiösen Bekenntnisses unterrichtet werden sollen, nimmt in der Schulpolitik nach 1945 eine bedeutsame Stellung ein. Das Verhältnis von Schule zur Religion ist „systemprägend“ (Germann und Wiesner 2014: 125) und immer wieder Gegenstand von Debatten. Bis in die 1960er Jahre gab es hierzu heftige politische Auseinandersetzungen, ob die Schulen als Bekenntnisschulen (auch Konfessionsschulen genannt) oder Simultanschulen (auch christliche Gemeinschaftsschulen genannt) zu führen sind – ein Streit, der bereits in der Weimarer Republik zu den großen Konfliktlinien in der Schulpolitik gehörte (Germann und Wiesner 2014; Herrlitz et al. 2009: 126). Simultanschulen sahen den gemeinsamen Schulbesuch von Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit vor, die Lehrerschaft war konfessionell nicht getrennt, und der Unterricht war mit Ausnahme des Faches Religion nicht konfessionell geprägt. Bekenntnisschulen waren dagegen für Kinder einer Konfession bestimmt, und die Kinder wurden von bekenntnisgleichen Lehrkräften unterrichtet. Waren in der Weimarer Republik die Volksschulen überwiegend Bekenntnisschulen, wurde im Nationalsozialismus die Simultanschule zur Regelschule erklärt. Nach dem 2. Weltkrieg kam es beim Wiederaufbau der Schulsysteme in den westdeutschen Bundesländern zu einer „Rekonfessionalisierung des öffentlichen Schulwesens“ (Geißler 2011a: 661). So führten CDU-regierte Bundesländer die Bekenntnisschulen im Volksschulbereich als Regelschule neben Simultanschulen in ihren Landesverfassungen wieder ein (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland) (Himmelstein 1986; Müller 1981; Rödel 2013). Lediglich in den CDU-geführten Ländern Hessen, Baden-Württemberg²⁵⁵ und Schleswig-Holstein wurden Simultanschulen wie in den sozialdemokratisch geführten Bundesländern als Regelschulen verankert (Müller 1995: 194). 1955 waren rund 60 Prozent aller Volksschulen konfessionell gebunden (Köhler und Lundgreen 2014: 30).²⁵⁶ Bis in die 1960er Jahre nahm die Zahl der Bekenntnisschulen wieder ab, zumal der Zustrom an Flüchtlingen und Vertriebenen die konfessionelle Zusammensetzung in vielen Gemeinden

255 Zum Streit um die Wiedereinrichtung von Konfessionsschulen im französisch-besetzten Teil des späteren Baden-Württembergs siehe Winkeler (1972).

256 42,9 Prozent der Volksschulen waren katholisch, 17,5 Prozent evangelisch gebunden (Köhler und Lundgreen 2014: 30).

der Bundesländer in den 1950er Jahren veränderte (Fenn und Körner 2007: 427) und ländlich geprägte Bundesländer ein- und zweizügige „Zwergschulen“ zu größeren Schuleinheiten zusammenfassten (Dienst 1998: 120). Bis Ende der 1960er Jahre schafften auch die katholisch geprägten Bundesländer die Bekenntnisschule zugunsten der Simultanschule als Regelschule ab.²⁵⁷ Lediglich in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen bestehen weiterhin konfessionell geprägte Grundschulen als gleichberechtigte Regelschulen bis heute fort.

Erhalten blieb nach den Querelen um die Bekenntnisschule der Religionsunterricht als ordentliches Schulfach in den meisten Bundesländern. Als einziges Unterrichtsfach ist Religionsunterricht im Grundgesetz als ein ordentliches Lehrfach gesetzlich verankert (Art. 7, Abs. 3, Satz 1 GG). Die Einrichtung eines Religionsunterrichts ist Sache der Länder und wird je nach Bundesland über die Landesverfassung oder das Landesschulgesetz geregelt. In der Ausgestaltung haben die Bundesländer dabei einen großen Spielraum. Inwieweit Religion als ordentliches Lehrfach vorgesehen ist, kann darüber Auskunft geben, welcher Einfluss christlichen Kirchen nach wie vor eingeräumt wird und inwieweit Schulen als Vermittler christlicher Werte eingesetzt werden (von Below 2002). Wir haben daher erhoben, ob der Religionsunterricht für die Schüler christlicher Konfession verpflichtend ist oder ob die Bundesländer eine Wahlfreiheit erlauben. Aus bildungssoziologischer Perspektive ist unklar, inwiefern Bildungsungleichheiten von dem Fach Religion oder Ethik tangiert werden.

Die Einführung der Fächer Ethik bzw. Philosophie als Alternative oder anstelle des verpflichtenden Religionsunterrichts könnte zum einen ein Indikator für den sinkenden Einfluss der Kirchen in den Schulen sein und zum anderen ein Indikator dafür, inwieweit die Bundesländer versuchen, auf die zunehmende kulturelle und religiöse Heterogenität der Schülerschaft zu reagieren (mehr Schüler mit nicht-christlichem Migrationshintergrund).

Im Zeitverlauf sind unterschiedliche Regelungen zum Unterrichtsfach Religion in den Bundesländern zu finden. Bis Anfang der 1970er Jahre war Religion in nahezu allen westdeutschen Bundesländern ein verpflichtendes Unterrichtsfach (Tabelle 36). Nur in Bremen und Berlin war es nicht verpflichtend. In Bremen wurde in der Landesverfassung von 1947 der bekenntnismäßig nicht gebundene Unterricht in „Biblischer Geschichte“ ohne Beteiligung der Kirchen als Lehrfach aufgenom-

257 In Bayern wurde die Simultanschule als „Christliche Gemeinschaftsschule“ erst 1968 durch einen von der oppositionellen SPD initiierten Volksentscheid eingeführt (Müller 1995). Welche Rolle Religion im bayrischen Schulwesen zu jener Zeit einnahm verdeutlichen weitere Regelungen. So war in Bayern bis in die 1960er Jahre eine schriftliche Arbeit in Religionslehre Teil der Aufnahmeprüfung für das Gymnasium nach der vierten Klasse. Zudem zählt „die Ehrfurcht vor Gott“ bis heute zu den obersten Bildungszielen des bayrischen Schulgesetzes. Bayern unterscheidet sich hierbei jedoch nicht von Regelungen, wie sie auch in den Bildungszielen für Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und das Saarland zu finden sind (Kronawitter 2005).

men (Gräfin 2006: 80f.). Bremen konnte diese Regelung entgegen der Vorgabe des Grundgesetzes in Art. 7 nach 1949 beibehalten, da Bremen mit der sogenannten „Bremer Klausel“ in Artikel 141 des Grundgesetzes eine Abweichung erlaubt wurde, wonach „Artikel 7 Abs. 3 Satz 1 [...] keine Anwendung [findet] in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“ (Artikel 141, Grundgesetz). Soweit wir aus den vorliegenden Dokumenten (Landesverfassung, Schulgesetze, Verordnungen, Ausführungsbestimmungen) nachvollziehen können, fällt dieses Fach am ehesten in eine Kategorie mit dem Fach Ethik oder dem in Brandenburg angebotenen Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER). Zudem sind die Kirchen im Gegensatz zum Fach Religionsunterricht in den anderen Bundesländern in Bremen nicht am Biblischen Geschichtsunterricht beteiligt und der Unterricht ist bekenntnisungebunden. Die Bremer Klausel wurde auch auf Berlin übertragen, wo bis zum Schuljahr 2005/06 weder Religion noch Ethik von den Schülern belegt werden musste. Erst zum Schuljahr 2006/07 führte die Regierungskoalition von SPD und Linke mit den Stimmen von Bündnis 90/Die Grünen das Fach Ethik verpflichtend für alle Schüler in der Sekundarstufe ein. Religion kann nur fakultativ als zusätzliches Fach belegt werden.²⁵⁸

Obwohl Bayern erst zum Schuljahr 1968/69 neben Bekenntnisschulen auch Simultanschulen als Regelschulen erlaubte, war es das erste westdeutsche Bundesland, welches zum Schuljahr 1971/72 Ethik als Unterrichtsfach einführt und die Wahl zwischen Religion und Ethik erlaubt.²⁵⁹ Auf Bayern folgten Niedersachsen zum Schuljahr 1974/75, Hessen 1977/78 und Baden-Württemberg 1983/84. Einschränkend ist hierbei anzumerken, dass das Saarland bereits 1969/70, Schleswig-Holstein 1974/75 und Hamburg 1983/84 für die Sekundarstufe II die Wahl zwischen Religion und Ethik²⁶⁰ erlaubten. Für die gesamte Sekundarstufe I bot Schleswig-Holstein aber die freie Wahl zwischen Religion und Ethik erstmals ab dem Schuljahr 1992/93 und Hamburg ab 2004/05 an. Im Saarland ist die Wahl auch heute noch erst ab der 9. Klasse möglich. Nordrhein-Westfalen stellte erst 2004/05 auf das Modell einer Wahlfreiheit zwischen Religion und Ethik um. Mit Ausnahme Brandenburgs führten die ostdeutschen Bundesländer nach der Wiedervereinigung in ihren ersten Schulgesetzen 1991 die Wahlmöglichkeit zwischen Religion und Ethik ein. Diese Regelung gilt bis heute in Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern. Brandenburg führte

258 In der Folge gründete sich die Initiative Pro Reli, die 2008 ein Volksbegehren für einen Volksentscheid für ein Wahlpflichtfach Religion startete. Im Volksentscheid vom 26.04.2009 unterlag die Initiative aufgrund eines fehlenden Quorums. Zudem stimmten 51 % gegen den Antrag (SpiegelOnline 2009).

259 Zwar mag Bayern nicht das erste dieser Bundesländer gewesen sein, das nicht konfessionell gebundenen Eltern und Schülern anbot, sich vom Religionsunterricht abzumelden (solche Regelungen haben wir nicht erfasst). Allerdings ist Bayern das erste Bundesland, das das Alternativfach Ethik anbot.

260 In einigen Bundesländern wird anstelle von Ethik Philosophie angeboten.

zunächst wie Berlin weder Religionslehre noch Ethik ein und berief sich dabei auf die Bremer Klausel im Grundgesetz. In einem Modellversuch wurde an 44 Schulen aber das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religion fakultativ angeboten. Nach erfolgreicher Evaluierung wurde LER zum Schuljahr 1996/97 landesweit als reguläres Unterrichtsfach als Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde eingeführt (Grünn und Schnabe 2002; Hillerich 2003). Religion war weiterhin kein Pflichtfach. Dagegen wurde von Seiten der Kirchen sowie der CDU/CSU-Bundestagsfraktion 1996 eine Verfassungsbeschwerde beim Bundesverfassungsgericht eingelegt. Nach einem Vergleichsvorschlag, dem alle Streitparteien zustimmten, wurde zum Schuljahr 2002/03 Religion als Unterrichtsfach eingeführt, und Schüler können nun zwischen Religionslehre und LER wählen.

Wie unsere Ausführungen gezeigt haben, haben Bekenntnisschulen und Religionsunterricht in der Schulpolitik der Bundesländer immer wieder zu heftigen Kontroversen zum Verhältnis von Staat und Kirche sowie zum Ort, der Form und den Inhalten von Werteerziehung geführt. Mit Ausnahme von Bremen und Berlin ist der Religionsunterricht bis heute ein ordentliches Schulfach. Jedoch gestehen alle Bundesländer den Schülern die Wahl zwischen Religion und Ethik zu. Mit der steigenden Zahl von muslimischen Schülern in Deutschland bieten einige Bundesländer mittlerweile auch islamischen Religionsunterricht in Schulen an (Hessen und Nordrhein-Westfalen). Die Vermittlung von Werten ist zweifellos eine Aufgabe von Schule – welche Rolle hierbei dem Religionsunterricht zukommt, bleibt jedoch weiterhin kontrovers.

Tab. 36: Religionslehre in den deutschen Bundesländern, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///			///				///				///	///	///		///
1950/1951	///			///				///				///	///	///		///
1951/1952	///			///				///				///	///	///		///
1952/1953				///				///				///	///	///		///
1953/1954				///				///				///	///	///		///
1954/1955				///				///				///	///	///		///
1955/1956				///				///				///	///	///		///
1956/1957				///				///					///	///		///
1957/1958				///				///					///	///		///
1958/1959				///				///					///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	Religion als verpflichtendes Fach im Lehrplan
	Religion als Fach im Lehrplan. Es besteht jedoch Wahlfreiheit für höhere Klassenstufen zwischen Religion und Ethik
	Religion oder Ethik als verpflichtendes Fach im Lehrplan
	Weder Religion noch Ethik als verpflichtendes Fach im Lehrplan
	Ethik als verpflichtendes Fach im Lehrplan
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

4.3.2 Moderne Unterrichtsinhalte²⁶¹

In unserer Indikatorik haben wir erfasst, welche Bedeutung die Bundesländer Unterrichtsinhalten wie Philosophie, Psychologie, Politischer Bildung, Arbeitslehre und Wirtschaftslehre als Fächern in den Lehrplänen der Gymnasien zukommen lassen. Nach von Below (2002) vermitteln diese Fächer Anreize zur Reflexion über Geist, Körper, Seele und Gesellschaft und dienen zur Selbstwahrnehmung und -hinterfragung. Damit entsprechen diese Fächer eher einem modernen Bildungsideal, in dem die Schüler ihre Persönlichkeit bilden können und unterscheiden sich vom humanistischen Bildungsideal mit seiner Ausrichtung an klassischen Bildungsidealen. Zudem stehen Fächer wie Arbeitslehre, worunter wir auch Technik oder Werkunterricht an Gymnasien erfassen, nach von Below (2002) für ein modernes Verständnis von Bildung und berufsbezogenen Erwartungen an die Abiturienten. Welchen Einfluss moderne Unterrichtsinhalte auf Bildungsungleichheiten haben, bleibt offen. Auf der einen Seite kann eine starke Fokussierung auf klassische Bildungsinhalte Kindern aus bildungsnahen Schichten nützen, da deren Eltern bei diesen Fächern eine bessere Unterstützung leisten können. Auf der anderen Seite können umgekehrt auch klassische Bildungsideale gerade bildungsfernen Schichten eine bessere Orientierung als moderne Unterrichtsinhalte geben.

Zunächst hatten wir in unserer Indikatorik eine größere Differenzierung vorgenommen und erfasst, ob diese Fächer bzw. die Fachinhalte unterteilt nach Sekundarstufe I und II, als eigenes Fach, als Teil eines eigenen Faches oder fachübergreifend gelehrt werden. Auf diese Differenzierung haben wir jedoch verzichtet und nur codiert, ob das jeweilige Fach bzw. die Fachinhalte gelehrt werden. Zudem haben wir das Fach Philosophie aus der Betrachtung ausgeschlossen, da Philosophie bzw. Ethikunterricht in fast allen Bundesländern als Ersatzfach für Religion vorhanden ist und wir dieses Fach bereits unter Punkt 4.3.1 behandelt haben. Die verbleibenden vier Fächer haben wir aus Gründen der Übersichtlichkeit aufsummiert und zu einem Indikator zusammengefasst (Tabelle 37). Eine „0“ bedeutet dabei, dass keines der Fächer schulrechtlich als Fach bzw. Fachinhalt vorgesehen war. Bei einer „4“ waren alle Fächer vorgesehen. Bei der Codierung haben wir auch dann ein Fach als vorhanden codiert, wenn den Schulen offen gelassen wurde, dieses Fach je nach vorhandenen Lehrkräften zu unterrichten. Hätten wir hier eine restriktivere Codierung vorgenommen, hätten wir fast kein Fach in den Bundesländern als vorhanden codieren können, da bei fast allen Regelungen dieser Personalvorbehalt galt.

²⁶¹ Zur Codierung verwendeten wir neben Rechtstexten auch Stundentafeln. Wenn bestimmte Fächerbezeichnungen im Zeitverlauf oder bundesländerspezifisch abweichen, inhaltlich aber klar erkennbar ist, welchem Fach sie entsprechen, haben wir diese mit 1 codiert. Auch wenn die Einrichtung mancher Fächer von vorhandenen Kapazitäten abhängig gemacht wurde, wurden diese mit 1 codiert.

In den 1950er Jahren gab es die Fächer bzw. Fachinhalte Psychologie, Politische Bildung, Wirtschaftslehre und Arbeitslehre nur in wenigen Bundesländern (Tabelle 37). In Berlin und Schleswig-Holstein waren mit Arbeitslehre und Politischer Bildung zumindest zwei der genannten Fächer vorhanden. Politische Bildung wurde auch in Bayern, Hessen²⁶², Niedersachsen und Rheinland-Pfalz als Unterrichtsfach zu Beginn unserer Untersuchungsperiode aufgenommen. In den 1960er Jahren ergänzte auch Baden-Württemberg sein Fächerspektrum um Politische Bildung und Arbeitslehre. Niedersachsen nahm in den 1960er Jahren noch das Fach Arbeitslehre hinzu und Bremen führte als erstes Bundesland 1961 das Fach Wirtschaftslehre im Gymnasium ein. In den 1970er Jahren wurde das Fächerspektrum in vielen Bundesländern weiter erweitert. Ende der 1970er Jahre gab es in Baden-Württemberg, Bayern und Hessen bereits drei der angesprochenen Fächer und in Berlin, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein alle vier. In den zuletzt genannten Bundesländern wurde das Fach Psychologie aufgenommen, welches in Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland 1974/75 eingeführt wurde.²⁶³ Eine Erweiterung ihres Fächerspektrums nahmen in den 1980er Jahren auch Bremen (3) und Niedersachsen (4) vor. Gleichzeitig reduzierten Baden-Württemberg (2) und Schleswig-Holstein (1) jedoch wieder ihr Fächerspektrum. Das Saarland hatte seit 1976/77 nur das Fach Politische Bildung in seinem Unterrichtskanon vorgesehen. Nach der Wende führten Brandenburg und Sachsen-Anhalt zeitnah alle vier Fächer ein, Mecklenburg-Vorpommern drei davon (nicht Psychologie) und Sachsen und Thüringen zwei (Wirtschaftslehre und Politische Bildung). Während der 1990er Jahre gab es kaum Veränderungen im Fächerkanon der Bundesländer. Nur Niedersachsen schaffte ein Fach ab (Arbeitslehre). Die restlichen Bundesländer behielten ihre Fächeranzahl bei.

In den 2000er Jahren kam es zu einer Erweiterung des Fächerspektrums in Hamburg (4), Baden-Württemberg (3), temporär in Bayern (4 bis 2007/08), im Saarland (2) und Sachsen (3). Eine Fächerreduzierung nahm nur Berlin vor und schaffte das Fach Arbeitslehre ab.

Am Ende unserer Untersuchungsperiode im Schuljahr 2009/10 wurde Politische Bildung in allen Bundesländern unterrichtet. Das Fach Wirtschaftslehre war in 14 Bundesländern (Ausnahme Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) und das Fach Arbeitslehre²⁶⁴ sowie Psychologie in acht Bundesländern Teil des Unter-

262 In Hessen wurde Politische Bildung bereits 1946 als Teil der amerikanischen Umerziehungspolitik eingeführt.

263 Nordrhein-Westfalen war auch das erste Bundesland, das bereits 1950 Philosophie in den Unterrichtskanon des Gymnasiums einfließen ließ.

264 Für das Fach Arbeitslehre hatten die Bundesländer folgende Bezeichnungen: „Wirtschaft-Arbeits-Technik“ (Brandenburg), „Technik“ (Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Sachsen-Anhalt), Arbeitslehre (Hessen), „Arbeit, Wirtschaft, Technik und Informatik“ (Mecklenburg-Vorpommern) und „Technik/Computer/Informatik“ (Sachsen).

richtskanons. Hinsichtlich der Anzahl der unterrichteten modernen Fächer bzw. Unterrichtsinhalte unterscheiden sich die Bundesländer folgendermaßen: vier Fächer in Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt; drei Fächer in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen; zwei Fächer in Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Thüringen. Schleswig-Holstein sieht ein Fach dieser Fächer vor. Insgesamt können wir festhalten, dass es in fast allen Bundesländern zu einer Erweiterung „moderner“ Unterrichtsinhalte gekommen ist. Dies ist besonders in den 1970er Jahren und teilweise Anfang der 1980er und Anfang der 2000er Jahre festzustellen.

Tab. 37: Psychologie, Politische Bildung, Wirtschaftslehre und Arbeitslehre am Gymnasium in den Bundesländern (Kumulierung der vorhandenen Fächer), 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///	0	0	///	0	0	1	///	0	0	0	///	///	///	2	///
1950/1951	///	0	0	///	0	0	1	///	0	0	0	///	///	///	2	///
1951/1952	///	1	2	///	0	0	1	///	0	0	0	///	///	///	2	///
1952/1953	0	1	2	///	0	0	1	///	1	0	1	///	///	///	2	///
1953/1954	0	1	2	///	0	0	1	///	1	0	1	///	///	///	2	///
1954/1955	0	1	2	///	0	0	1	///	1	0	1	///	///	///	2	///
1955/1956	0	1	2	///	0	0	1	///	1	0	1	///	///	///	2	///
1956/1957	0	1	2	///	0	0	1	///	1	1	1	0	///	///	2	///
1957/1958	0	1	2	///	0	0	1	///	1	1	1	0	///	///	2	///
1958/1959	0	1	2	///	0	0	1	///	1	1	1	0	///	///	2	///
1959/1960	0	1	2	///	0	0	1	///	1	1	1	0	///	///	2	///
1960/1961	0	1	2	///	0	0	1	///	1	1	1	0	///	///	2	///
1961/1962	2	1	2	///	2	0	1	///	1	1	1	0	///	///	2	///
1962/1963	2	1	2	///	2	1	1	///	1	1	1	0	///	///	2	///
1963/1964	2	1	2	///	2	1	1	///	2	1	1	0	///	///	2	///
1964/1965	2	1	2	///	2	1	1	///	2	1	1	0	///	///	2	///
1965/1966	2	1	2	///	2	1	1	///	2	1	1	0	///	///	2	///
1966/1967	2	1	2	///	2	1	1	///	2	1	1	0	///	///	2	///
1967/1968	2	1	2	///	2	1	1	///	2	1	1	0	///	///	2	///
1968/1969	2	1	2	///	2	1	1	///	2	1	1	0	///	///	2	///
1969/1970	2	1	2	///	2	1	1	///	2	1	1	0	///	///	2	///
1970/1971	2	1	2	///	2	1	1	///	2	1	1	0	///	///	2	///
1971/1972	2	1	2	///	2	1	1	///	2	1	1	0	///	///	2	///
1972/1973	2	1	2	///	2	1	1	///	2	2	1	0	///	///	2	///
1973/1974	2	1	2	///	2	1	1	///	2	2	2	0	///	///	2	///
1974/1975	2	2	2	///	2	1	1	///	2	3	2	0	///	///	2	///
1975/1976	2	2	2	///	2	1	2	///	2	3	2	0	///	///	4	///
1976/1977	2	2	2	///	2	1	3	///	2	3	2	1	///	///	4	///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1977/1978	3	3	2	///	2	1	3	///	2	3	2	1	///	///	4	///
1978/1979	3	3	4	///	2	1	3	///	2	3	2	1	///	///	4	///
1979/1980	3	3	4	///	2	1	3	///	2	4	2	1	///	///	4	///
1980/1981	3	3	4	///	2	1	3	///	2	4	2	1	///	///	4	///
1981/1982	3	3	4	///	3	1	3	///	4	4	2	1	///	///	4	///
1982/1983	3	3	4	///	3	1	3	///	4	4	2	1	///	///	4	///
1983/1984	3	3	4	///	3	2	3	///	4	4	2	1	///	///	1	///
1984/1985	2	2	4	///	3	2	3	///	4	4	2	1	///	///	1	///
1985/1986	2	2	4	///	3	2	3	///	4	4	2	1	///	///	1	///
1986/1987	2	3	4	///	3	2	3	///	4	4	2	1	///	///	1	///
1987/1988	2	3	4	///	3	2	3	///	4	4	2	1	///	///	1	///
1988/1989	2	3	4	///	3	2	3	///	4	4	2	1	///	///	1	///
1989/1990	2	3	4	///	3	2	3	///	4	4	2	1	///	///	1	///
1990/1991	2	3	4	///	3	2	3	///	4	4	2	1	///	///	1	///
1991/1992	2	3	4	2	3	2	3	0	4	4	2	1	0	3	1	0
1992/1993	2	3	4	4	3	2	3	0	4	4	2	1	2	3	1	0
1993/1994	2	3	4	4	3	2	3	0	4	4	2	1	2	4	1	2
1994/1995	2	3	4	4	3	2	3	1	4	4	2	1	2	4	1	2
1995/1996	2	3	4	4	3	2	3	1	4	4	2	1	2	4	1	2
1996/1997	2	3	4	4	3	2	3	3	3	4	2	1	2	4	1	2
1997/1998	2	3	4	4	3	2	3	3	3	4	2	1	2	4	1	2
1998/1999	2	3	4	4	3	2	3	3	3	4	2	1	2	4	1	2
1999/2000	2	3	4	4	3	3	3	3	3	4	2	1	2	4	1	2
2000/2001	2	3	4	4	3	4	3	3	3	4	2	1	2	4	1	2
2001/2002	2	3	4	4	3	4	3	3	3	4	2	1	2	4	1	2
2002/2003	2	3	4	4	3	4	3	3	3	4	2	1	2	4	1	2
2003/2004	2	3	4	4	3	4	3	3	3	4	2	1	2	4	1	2
2004/2005	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	2	1	3	4	1	2
2005/2006	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	2	1	3	4	1	2
2006/2007	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	2	1	3	4	1	2
2007/2008	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	2	2	3	4	1	2
2008/2009	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	2	2	3	4	1	2
2009/2010	3	3	3	4	3	4	3	3	3	4	2	2	3	4	1	2

/// Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor.

4.3.3 Exkurs: Sexualerziehung

Im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags (Art. 7 Abs. 1 GG) müssen Schulen zur Gesundheitserziehung ihrer Schüler beitragen und daher auch Sexualerziehung im Unterricht durchführen (Avenarius und Füssel 2010). In welchem Umfang und mit welcher Ausrichtung der Sexualkundeunterricht durchgeführt werden soll, darüber wurde in den westdeutschen Bundesländern vor allem in den 1960er und 1970er Jahren gestritten. Zudem versuchten Eltern immer wieder

ihre Kinder aus religiösen Gründen von der Teilnahme am Sexualkundeunterricht befreien zu lassen. Hierzu legten jedoch Urteile des Bundesverfassungsgerichts, des Bundesverwaltungsgerichts sowie des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte immer wieder fest, dass Kinder am schulischen Sexualkundeunterricht teilnehmen müssen.

Noch zu Beginn unserer Untersuchungsperiode wurde Sexualerziehung an Schulen kaum thematisiert. Allerdings erarbeitete die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) in Hamburg bereits 1949 Richtlinien für die Sexualpädagogik an Schulen. Die Hamburger Schulbehörde veröffentlichte diese nach einer Überarbeitung 1962, ohne jedoch die Schulen zur Sexualerziehung zu verpflichten (Hilgers et al. 2004: 9). Auch in anderen Bundesländern taten sich die Schulpolitiker schwer einen Umgang mit dem Thema Sexualerziehung zu finden, was die Beispiele in Baden-Württemberg (Kasten 7) und Schleswig-Holstein (Kasten 8) illustrieren.

Kasten 7: Aufklärungsvorträge in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg:

Aufklärungsvorträge in den Schulen 09.04.1954: Nr. 2: „Die geschlechtliche Aufklärung der Schuljugend ist nur Lehrern und Lehrerinnen anzuvertrauen, die für diese schwierige und nur mit Ehrfurcht und taktvoller Zurückhaltung zu bewältigende Aufgabe geeignet erscheinen.“

Kasten 8: Sexualerziehung in Schleswig-Holstein

Schleswig-Holstein:

Erlass zur Sexualerziehung, 11.02.1965: „Grundsätzlich muß daran festgehalten werden, dass die Sexualerziehung wichtige Pflicht und unabdingbares Recht des Elternhauses ist. Um die Eltern indessen bei dieser schwierigen Aufgabe zu unterstützen, empfehle ich, auf (Klassen-)Elternversammlungen jedes Jahr einmal Probleme der Sexualpädagogik – auch durch einen Arzt, einen Psychologen oder eine sonst geeignete Persönlichkeit – zu behandeln und bei dieser Gelegenheit Hinweise auf entsprechendes Schrifttum zu geben (s. Anlage). Dabei scheint es mir besonders nützlich zu sein, wenn die Eltern, deren Kinder den letzten Grundschulklassen angehören, auf Aufklärungsschriften aufmerksam gemacht werden, die für die Hand der Kinder unmittelbar bestimmt sind. Darüber hinaus sollte es aber auch selbstverständlich sein, dass in Einzelfällen, die Lehrkräfte ihre Mithilfe in der Sexualerziehung nicht versagen, wenn sie von den Eltern ausdrücklich darum gebeten werden oder ein Anlaß hierzu auftritt, der im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule zu bewältigen ist.“

Mit der in den 1960er Jahren aufkommenden Schüler- und Studentenbewegung wurde mit der „sexuellen Befreiung“ die Sexualerziehung an Schulen eingefordert (Sielert 2005: 19). Das erste Bundesland, das seine Lehrkräfte zur Sexualerziehung verpflichtete, war Berlin 1962 (Hilgers et al. 2004: 9), Hessen folgte zum Schuljahr 1967/68. Die KMK gab am 3.10.1968 „Empfehlungen zur Sexualerziehung in den Schulen“ heraus, womit sie nach Hilgers et al. einen „Meilenstein in der Sexualerziehung“ (Hilgers et al. 2004: 9) setzte, denn diese sollte fächerübergreifend unterrichtet werden und die Schüler „zu verantwortlichem geschlechtlichen Verhalten“ (Hilgers et al. 2004: 9) erziehen. Nach Hilgers et al. wurde die Sexualerziehung damit „erstmalig von amtlicher Seite aus dem Zwielicht der Verdrängung und dem Ambiente der Lustfeindlichkeit geholt“ (Hilgers et al. 2004: 9) und als Unterrichtsprinzip etabliert. In der Folge implementierten alle Bundesländer die Sexualerziehung in ihrem Unterrichtskanon. Auch in Hamburg wurde Sexualkunde an den Schulen eingeführt, jedoch zunächst ohne gesetzliche Grundlage (diese wurde erst zum Schuljahr 1976/77 geschaffen). Dies war Anlass für die Eltern, beim Bundesverfassungsgericht zu klagen, da sie sich in ihrem grundgesetzlich geschützten Erziehungsrecht beeinträchtigt fühlten (Der SPIEGEL 1972; Hilgers et al. 2004: 9). Das Bundesverfassungsgericht stellte 1977 jedoch grundsätzlich klar, dass Elternrecht und der staatliche Erziehungsauftrag im Feld der Sexualerziehung nicht in einem Widerspruch stehen. Damit wurde Sexualerziehung nach Hilgers „als integrativer Bestandteil der Gesamterziehung [in der Schule] festgeschrieben“ (Hilgers et al. 2004: 9ff.). Bis Mitte der 1980er Jahre wurde der Sexualkundeunterricht in allen Bundesländern eingeführt. Für diesen Indikator haben wir daher auf eine Bundesländerübersicht verzichtet. Die KMK-Empfehlung zur Sexualerziehung in der Schule stellt einen der seltenen Fälle dar, bei dem ausnahmslos alle Bundesländer den KMK-Empfehlungen folgten und diese auch zeitnah umsetzten. Auch die ostdeutschen Bundesländer nahmen die Sexualerziehung direkt nach der Wende in ihren Unterrichtskanon auf. Mit dem Gesetz „über Aufklärung, Verhütung, Familienplanung und Beratung“ wurde Sexualpädagogik 1992 erstmals auch über ein Bundesgesetz geregelt, das viele Bundesländer zum Anlass nahmen, ihre Richtlinien für die Schulen zu überarbeiten (Sielert 2005: 20).

Auch aktuell erregen Regelungen zur Sexualerziehung an Schulen die Gemüter in der Schulpolitik. In Baden-Württemberg versuchte die seit 2011 regierende grün-rote Landesregierung im Jahr 2014, die Themen Homosexualität und sexuelle Vielfalt stärker im Schulunterricht zu berücksichtigen.²⁶⁵ Unter dem Motto „Zukunft – Verantwortung – Lernen: Kein Bildungsplan 2015 unter der Ideologie des Regenbogens“ starteten Gegner eine Online-Petition mit fast 200.000 Unter-

265 Hierzu legte die grün-rote Landesregierung 2013 ein Arbeitspapier für eine „Bildungsplanreform 2015/2016“ vor (MfKJS 2013).

stützern (FAZ 2014; SpiegelOnline 2014d; Süddeutsche Zeitung Online 2014). Unter dem Eindruck dieser Online-Petition, Kundgebungen sowie Protesten aus kirchlichen Kreisen, der CDU und Oppositionsparteien zog die Landesregierung die Formulierung der sexuellen Vielfalt als Querschnittsthema aus dem Entwurf für einen Bildungsplan zurück.

5 Typologisierung

Wir wollen nun die verschiedenen Indikatoren aus Abschnitt 4.1 (Strukturen) und 4.2 (Kontrolle von Inhalten) als Grundlage nehmen, um zur Charakterisierung der Schulsysteme in den Bundesländern eine Typologie zu entwickeln. Zunächst erläutern wir in Abschnitt 5.1 unser Vorgehen zur Bildung von Typen – zunächst getrennt nach den Dimensionen der Struktur (Abschnitt 5.1.1) und Kontrolle von Inhalten (Abschnitt 5.1.2). Abschließend diskutieren wir in Abschnitt 5.1.3, wie sich die Bundesländer in den einzelnen Typen im Zeitverlauf einordnen lassen und welche Zusammenhänge es zwischen den unterschiedlichen Typologien gibt.

5.1 Umsetzung in eine Typologie von Schulsystemen im Bundesländervergleich

Auf Basis unserer Datenbank wollen wir im Folgenden nun Typen von Schulsystemen bilden, um spezifische Charakteristika herauszuarbeiten. Bei unserer Typenbildung lehnen wir uns an die von Kelle und Kluge (2010: 91f.) vorgeschlagene Vorgehensweise an, um Typen systematisch und nachvollziehbar bilden zu können:

- (1) **„Bestimmung relevanter Vergleichsdimensionen“** (Kelle und Kluge 2010: 91): In einem ersten Schritt gilt es die Merkmale bzw. Vergleichsdimensionen zu bestimmen, „mit deren Hilfe die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den untersuchten Fällen angemessen erfasst und die ermittelten Gruppen und Typen schließlich charakterisiert werden können“ (Kelle und Kluge 2010: 91).
- (2) **„Gruppierung der Fälle und Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten“** (Kelle und Kluge 2010: 91): In einem zweiten Schritt sollten die Fälle anhand der Vergleichsdimensionen gruppiert und alle potentiellen Kombinationen des Merkmalsraums berücksichtigt werden, so dass die empirische Verteilung der Fälle zwischen den einzelnen Merkmalsausprägungen jedes Typus (Kausaladäquanz) erfasst werden kann.
- (3) **„Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge und Typenbildung“** (Kelle und Kluge 2010: 91): In einem dritten Schritt sollten die inhaltlichen Sinnzusammenhänge (Sinnadäquanz) berücksichtigt werden. Dieser Schritt führt in der Regel zu einer Reduktion des Merkmalsraums und der Merkmalskombinationen.
- (4) **„Charakterisierung der gebildeten Typen“** (Kelle und Kluge 2010: 92): In einem vierten und abschließenden Schritt können dann die konstruierten Typen anhand ihrer Merkmalskombinationen sowie der inhaltlichen Sinnzusammenhänge charakterisiert werden.

Im Folgenden werden wir zunächst getrennt nach den Dimensionen Strukturen und Kontrolle von Inhalten Typen bilden. Dabei bilden wir auf der Dimension Kontrolle von Inhalten zunächst Typen für alle Übergangsschwellen des gymnasialen Bildungsgangs (Abschnitte 4.2.1 bis 4.2.3 und 4.2.7) und fassen diese dann zu einer übergreifenden Typologie zusammen.

5.1.1 Struktur

5.1.1.1 Codierung

Bei der Bildung einer Typologie für die Strukturdimension orientieren wir uns an einer zentralen Annahme von Laska (1979), wonach verschiedene Typen von Schulsystemen in einer evolutionären Reihenfolge stehen, mit traditionellen Typen am Anfang und modernisierten Typen am Ende der Entwicklung von Schulsystemen. Als relevante Vergleichsdimensionen verwenden wir für unsere Typologie der strukturellen Merkmale die Indikatoren aus Abschnitt 4.1. Bei dem von Keller und Kluge als nächstes vorgeschlagenen Schritt, der Bestimmung des Merkmalsraums, haben wir je nach Grad der möglichen Auswirkungen sowie Ungleichheiten einen Merkmalsraum von 0 (traditionell) über 1 (modernisiert) bis 2 (stark modernisiert) aufgespannt (Tabelle 38). Dies steht auch oftmals mit dem politischen Willen im Zusammenhang, der für die jeweilige Reform aufgewendet werden muss. Regelungen, die potentiell soziale Ungleichheiten stark beeinflussen, sind politisch auch schwer umzusetzen (siehe Abschnitt 6.1: Konflikttheorie).

Ein höherer Wert zeigt eine höhere Modernisierung an. Ein Wert von „0“ steht für eine traditionelle Regelung, eine „1“ für eine modernisierte Regelung. Werte von „2“ haben wir dann verwendet, wenn diese Regelung im Vergleich zum traditionellen Wert einen starken Einfluss auf das Bildungsverhalten haben könnte. Der Wert von 2 drückt hierbei aus, dass die Regelung einen starken redistributiven Charakter haben könnte. Solche Regelungen sind z.T. konfliktreich, da sie stärker Bildungs- und Teilhabechancen beeinflussen könnten. In einigen Fällen haben wir eine „0,5“ codiert, wenn sich die jeweilige Regelung auf unserem Merkmalsraum nicht klar einer „0“ oder „1“ zuordnen ließ. Die Zuweisung innerhalb des Merkmalsraums erfolgt folgendermaßen und orientiert sich im Allgemeinen theoretisch an den Annahmen, die wir im Abschnitt 4.1 jeweils beschrieben haben:

- Bundesländer mit einer verpflichtenden Vorschule erhalten eine „1“, während Bundesländer mit fehlenden Vorschulen mit einer „0“ codiert werden. Gibt es eine Vorschule, ist deren Besuch jedoch nicht verpflichtend, codierten wir dies mit einer „0,5“.
- Die Dauer der Vollzeitschulpflicht erhält bei acht Jahren eine „0“, bei neun Jahren eine „1“ und bei zehn Jahren eine „2“.
- Die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur hat einen Wert von „0“ bei 13 Jahren und eine „1“ bei 12 Jahren.

- Die Dauer der Grundschulzeit weist einen Wert von „0“ auf bei vier Jahren und eine „2“ bei sechs Jahren. Ist eine Orientierungsstufe vorhanden so vergeben wir eine „2“, bei Nicht-Vorhandensein eine „0“. Das Vorliegen einer Förderstufe hat einen Wert von „1“, bei Nicht-Vorhandensein eine „0“. Die Indikatoren Grundschuldauer, Orientierungsstufe und Förderstufe bedingen sich gegenseitig.
- Ist die Grundschule an eine weiterführende Schule angeschlossen, die nicht zum Abitur führt, vergeben wir eine „0“, ansonsten eine „1“.
- Die Existenz einer Gesamtschule führt zu einer „1“, ist sie nicht vorhanden, erhalten die Bundesländer eine „0“.
- Bei dem Indikator Anteil an Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen, vergeben wir eine „0“ bei 95 Prozent und höher, eine „1“ bei 80 bis unter 95 Prozent und eine „2“ bei unter 80 Prozent.
- Stellen Schulen mit mehreren Bildungsgängen die einzige Schulform neben Gymnasium und Gesamtschule dar, erhalten die Bundesländer eine „1“, sind sie nicht vorhanden dagegen eine „0“.
- Ist das Abitur nicht an allen Schulformen möglich, codieren wir dies mit „0“. Bundesländer erhalten eine „2“, wenn das Abitur an allen Schulformen schulrechtlich vorgesehen ist. Allerdings trifft dies nur auf Berlin und Hamburg für das Schuljahr 2009/10 zu.
- Kann die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife auch über alternative Wege erlangt werden, codieren wir dies mit „1“. Ist dies nicht möglich, codieren wir dies mit „0“.
- Bei Schulgeldfreiheit erhalten die Bundesländer eine „2“, dagegen erhalten sie eine „0“, wenn sie Schulgeld an Gymnasien erheben.
- Gibt es keine Lernmittelfreiheit, vergeben wir eine „0“, bei Lernmittelfreiheit dagegen eine „2“. Gibt es keine Lernmittelfreiheit, aber gestaffelte Beiträge nach sozialer Lage, codieren wir dies mit „1“.²⁶⁶

Die Werte für diese Indikatoren summierten wir anschließend auf. Die Werte nach Jahr und Bundesland befinden sich in Tabelle A 5 im Anhang. Der maximal erreichbare Wert liegt bei 18. Den höchsten gemessenen Wert von 16 weist Berlin für das Schuljahr 2009/10 auf, dahinter folgen mit einem Wert von 14 Brandenburg, Bremen und Hamburg.

Im dritten Schritt zur Reduktion des Merkmalsraums und der Merkmalskombinationen haben wir die gemessenen Rohdaten in vier Gruppen eingeteilt (Tabelle 40): von traditionellen Strukturen über traditionelle und modernisierte Mischtypen bis hin zu modernisierten Strukturen. Bei der Unterteilung der Gruppen haben wir uns an den gemessenen Werten in den Bundesländern orientiert. D.h.

266 Bei fehlenden Werten zur Lernmittelfreiheit (in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, dem Saarland) haben wir eine 1 in fehlenden Schuljahren vergeben.

wir haben die statistischen Häufigkeiten für alle 753 Messzeitpunkte (Jahre * Bundesländer) berechnet und anhand der statistischen Verteilung die Quartils-
grenzen für die vier Gruppen bestimmt.²⁶⁷

Tab. 38: Codierung in der Strukturdimension

Indikator	0 (traditionell)	1 (modernisiert)	2 (stark modern.)	max
1 Vorschule	Nein	Ja		1
2 Vollzeitschulpflicht	8 Jahre	9 Jahre	10 Jahre	2
3 Dauer der Schulzeit bis zum Abitur	13 Jahre	12 Jahre		1
Grundschuldauer	4 Jahre		6 Jahre	2
4 Orientierungsstufe	Nicht vorhanden		Vorhanden	2
Förderstufe	Nicht vorhanden	Vorhanden		1
Grundschule an weiterführenden				
5 Schule angeschlossen, die nicht zum Abitur führt	Ja	Nein		1
6 Gesamtschule	Nicht vorhanden	Vorhanden		1
7 Anteil an Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen	95 Prozent und darüber	80 bis unter 95 Prozent	Unter 80 Pro- zent	2
8 Schulen mit mehreren Bildungs- gängen als einzige Schulform neben Gesamtschulen und Gymnasium	Nein	Ja		1
9 Abitur an allen Schulformen möglich	Nein		Ja	2
10 Alternative Wege zum Abitur	Nein	Ja		1
11 Schulgeld auf Gymnasium	Ja		Nein	2
12 Lernmittelfreiheit	Nein	Nein, aber sozial gestaf- felt ²⁶⁷	Ja	2
Summe				18

Dieses Vorgehen im Hinblick auf die Bildung einer Typologie sowohl in der Dimen-
sion der Struktur als auch der Kontrolle von Inhalten (Abschnitt 5.1) kann unter

267 Die Quartile verteilen sich wie folgt: 0 bis 6,5 traditioneller Typ, 7,0 bis 9,5 traditioneller Misch-
typ, 10 bis 11 moderner Mischtyp und 11,5 bis 18 moderner Typ.
268 Mecklenburg-Vorpommern haben wir zwischen 1991 bis 2009 hier zugeordnet, da die getroffenen
Regelungen eine Mischregelung darstellen. Hier wurde die Frage der Lernmittelfreiheit an
die Kommunen übertragen. Somit kann man Mecklenburg-Vorpommern auch nicht klar auf
diesem Merkmalsraum verorten.

mindestens drei Gesichtspunkten kritisiert und muss daher im Folgenden diskutiert werden. Erstens ist die Festlegung der Werte für die Einzelindikatoren theoretisch schwer abzuleiten. Bisher liegen zu keinem Indikator kausalanalytische Analysen vor, die zweifelsfrei darlegen, wie sich dieser Indikator auf soziale Ungleichheiten beim Abiturserwerb oder auf Ungleichheiten zwischen den Bundesländern auswirkt. Die von uns vorgenommene Einteilung ist dementsprechend als vorläufig zu bezeichnen, solange keine gesicherten Befunde zu jedem einzelnen Indikator vorliegen. Zweitens ist die Einteilung in Typen anhand ihrer beobachteten (mathematischen) Verteilung ein gewichtiger Kritikpunkt. Die Einteilung von Typen sollte sich an theoretisch abgeleiteten Grenzen orientieren. Diese theoretisch abgeleiteten Grenzen sehen wir im Hinblick auf unsere Typologie nicht. Eine andere Variante wäre, für jeden Typ festzulegen, bei wie vielen Indikatoren ein „Ja“ oder „Vorhanden“ codiert sein müsste, um zweifelsfrei einem Typ zugeordnet zu werden. Ein modernisierter Typ könnte dann vorliegen, wenn zehn von zwölf Indikatoren mit „Ja“ oder „Vorhanden“ codiert wären, ein traditioneller Typ dagegen mit nur zwei von zwölf Indikatoren. Mit einer solchen Vorgehensweise könnten Extremfälle in unserer Indikatorik typologisiert werden, in einem breiten empirisch vorhandenen Spektrum wie dem vorliegenden würde eine solche Variante jedoch zu keiner Lösung führen. Wie wir noch darstellen werden (Tabelle 39), treten einige modernisierte Regelungen auch in traditionellen Systemen auf und traditionelle in modernisierten Systemen. Bei dem skizzierten Vorgehen würde man nur eine Handvoll an Fällen überhaupt dem traditionellen oder modernisierten Typ zuordnen können. Für die überwiegende Mehrzahl aller Fälle ergäbe sich überhaupt keine eindeutige Codierung. Zudem wäre bei einer solchen Vorgehensweise die Gewichtung unterschiedlicher Indikatoren nur begrenzt möglich. Drittens ist darüber zu diskutieren, ob es sinnvoll ist vier Typen auf der Strukturebene zu bilden. Anders als von Below (2002), die sich mit deutlich weniger Indikatoren für eine Unterscheidung in zwei Typen entschied, halten wir eine Trennung in mehrere Kategorien für sinnvoll. Zum einen spricht hierfür die Trennschärfe der einzelnen Typen (insbesondere im Hinblick auf traditionell und modernisiert). So kann es vorkommen, dass ein Bundesland einen nur um 0,5 Punkte niedrigeren Wert aufweist als ein anderes Bundesland, aber bereits einem anderen Typ zugeordnet wird. In so einem Fall zeitigt der gemessene Unterschied der Schulstrukturen sicherlich nicht die Einordnung in einen anderen Typ. Bei der Bildung von Typen müssen zur Komplexitätsreduktion jedoch derartige Entscheidungen getroffen werden, ob nun theoriegeleitet oder aufgrund einer mathematischen Lösung. Bei einer Unterscheidung in nur zwei Typen hätte dieses Problem in einigen Fällen noch weitreichendere Konsequenzen und betrifft in unserem Fall verstärkt die Mischtypen. Durch die Darstellung der Einzelindikatoren in Kapitel 4 ergibt sich für jeden Bildungsforscher die Möglichkeit, auch andere Codierungen mit anderen Gewichtungen vorzunehmen. Zudem bieten die Tabellen im Anhang (Tabelle A 5 bis Tabelle A 11) die Möglichkeit, die Grenzwerte für eine Typenbildung anders

zu schneiden. Eine solche Möglichkeit ist nur bei wenigen Typologisierungsversuchen in der Literatur gegeben.

5.1.1.2 Merkmale der Typen

Zunächst haben wir überprüft, wie häufig sich der jeweilige Indikator in den einzelnen Typen wiederfindet (Tabelle 39). Mit einer solchen Betrachtung ist es möglich, einige distinkte Merkmale der jeweiligen Typen zu identifizieren. Gleichwohl zeigt aber auch die Übersicht, dass die jeweiligen Typen mit spezifischen Konfigurationen einhergehen und manche Indikatoren in mehreren Typen bzw. allen Typen vorkommen, wenn auch mit unterschiedlicher Verbreitung. Hierbei lässt sich auch ablesen, welche Indikatoren die Einteilung in Typen besonders stark beeinflussen. So findet sich die Lernmittelfreiheit in ähnlichen Anteilen in allen Typen wieder, wohingegen andere Merkmale, wie z. B. die 10-jährige Vollzeitschulpflicht oder die sechsjährige Grundschule bzw. Orientierungsstufe vor allem in einem Typ vorkommen.

Tab. 39: Häufigkeit der jeweiligen Indikatoren je nach Typus in Strukturdimension in Prozent

Typ	trad. Typ	trad. Mischtyp	mod. Mischtyp	mod. Typ
Vorschulische Einrichtungen für schulpflichtige, aber nicht schulfähige Kinder	17	43	45	50
Vollzeitschulpflicht neun Jahre	56	96	90	39
Vollzeitschulpflicht zehn Jahre	0	4	10	62
Dauer bis zum Abitur zwölf Jahre	5	16	29	36
Sechsjährige Grundschule	3	12	2	42
Orientierungsstufe	0	6	12	27
Sechsjährige Grundschule oder Orientierungsstufe	3	17	14	68
Förderstufe	6	29	34	24
Grundschule nicht an weiterführender Schule angeschlossen, die nicht zum Abitur führen	4	74	98	92
Gesamtschule vorhanden	1	26	91	100
Anteil von Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen < 80 Prozent	0	0	59	75
Anteil von Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen 80 bis 95 Prozent	0	60	32	23
Schulen mit mehreren Bildungsgängen	0	9	19	26
Keine Schulgeldfreiheit an Gymnasien	24	0	0	0
Vollständige Lernmittelfreiheit an Gymnasien	56	68	61	58
Lernmittelerhebung an Gymnasien sozial getafelt	43	25	39	42
Abitur an allen Schulformen möglich	0	0	0	3
Alternative Wege zum Abitur vorhanden	36	80	93	91

Quelle: Eigene Berechnungen.

Charakteristisch für den **traditionellen Typus** sind folgende Merkmale: kaum vorhanden sind vorschulische Einrichtungen für schulpflichtige, aber nicht schulfähige Kinder. In keinem Bundesland des traditionellen Typs gibt es eine Vollzeitschulpflicht von zehn Schuljahren. Dafür findet sich hier als einziges eine achtjährige Vollzeitschulpflicht. Auch eine Orientierungsstufe ist in keinem der Bundesländer vorhanden, Förderstufen sind kaum vorgesehen. Grundschulen sind in der Regel an Schulen angeschlossen, die nicht zum Abitur führen. Gesamtschulen als Regelschulform existieren in kaum einem Bundesland, und dementsprechend liegt der Anteil von Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen, bei über 95 Prozent. Schularten mit mehreren Bildungsgängen gibt es im traditionellen Typus auch nicht. Wenn auch keine notwendige Bedingung, so zählen zum traditionellen Typus allein die Bundesländer, die noch keine Schulgeldfreiheit umgesetzt haben.

Schulsysteme die zum **traditionellen Mischtyp** gehören, haben im Gegensatz zum traditionellen Typus in der Regel eine neunjährige Vollzeitschulpflicht und auch häufiger vorschulische Einrichtungen für schulpflichtige, aber nicht schulfähige Kinder umgesetzt. Letzteres Merkmal findet sich aber auch zu hohen Anteilen beim modernisierten Mischtyp und modernisierten Typ und ist somit nur ein hinreichendes Merkmal. Es grenzt aber den traditionellen Mischtyp vom traditionellen Typus ab. In keinem Bundesland eines traditionellen Mischtypus gibt es noch Schulgeld an Gymnasien. Mehrheitlich hat der traditionelle Mischtyp im Gegensatz zum traditionellen Typus eigenständige Grundschulen. Anders als der traditionelle Typus hat der traditionelle Mischtyp in einigen Bundesländern Gesamtschulen als Regelschulformen und der Anteil von Gymnasien an allen Schulformen, die zum Abitur führen, liegt in vielen Bundesländern in diesem Typus zwischen 80 und 95 Prozent. Zudem ist im traditionellen Mischtyp häufiger die Möglichkeit gegeben, das Abitur auf alternativen Wegen zu erlangen.

Stärker als im traditionellen Mischtyp haben Bundesländer im **modernisierten Mischtyp** eigenständige Grundschulen. Auch Gesamtschulen sind in diesem Typus mehrheitlich als Regelschulformen vorhanden, wenn auch kein notwendiges Merkmal wie im modernisierten Typus. Während traditionelle Typen keine und traditionelle Mischtypen kaum Schularten mit mehreren Bildungsgängen haben, setzen Schulsysteme eines modernisierten Mischtypus stärker auf Bildungsgänge, die Haupt- und Realschulen fusionieren. In Bundesländern dieses Typus finden sich im Gegensatz zum traditionellen Typ und traditionellen Mischtyp Schulsysteme, in denen der Anteil von Gymnasium an allen Schulformen, die zum Abitur führen, mehrheitlich bei unter 80 Prozent liegt, wenn auch nicht ganz so stark wie im modernisierten Typus.

Der **modernisierte Typus** zeichnet sich durch folgende Merkmale aus: Die Vollzeitschulpflicht beträgt in vielen Bundesländern zehn Schuljahre. Mehrheitlich haben die Bundesländer eine sechsjährige Grundschule oder eine Orientierungsstufe. Wenn Bundesländer keine dieser beiden Indikatoren haben, so haben sie Mehrheitlich zumindest eine Förderstufe. Gesamtschulen sind als Regelschulform in allen Bundesländern vorhanden. Der Anteil von Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen, liegt in vielen Bundesländern dieses Typus bei unter 80 Prozent. Zwar kein notwendiges Merkmal, aber nur im Typus eines modernisierten Schulsystems vorkommend ist, dass das Abitur an allen Schulformen erlangt werden kann. In diesem Typus ist der Anteil von Bundesländern, die ein zwölfjähriges Abitur haben, am höchsten.

5.1.1.3 Verteilung der Typen in den Bundesländern im Zeitverlauf

Der Typus des traditionellen Schulsystems findet sich zu Beginn unserer Untersuchungsperiode in Bremen bis 1949/50, Baden-Württemberg bis 1973/74, Bayern bis 2007/08, Hessen bis 1963/64, Hamburg bis 1963/64 Niedersachsen bis 1970/71, Nordrhein-Westfalen bis 1974/75, Rheinland-Pfalz bis 1966/67, Saarland bis 1973/74, Schleswig-Holstein bis 1970/71 (Tabelle 40). Nicht in den traditionellen Strukturtypus fällt von Anfang an in unserer Untersuchungsperiode Berlin.

Zwei Bundesländer können zu Beginn unserer Untersuchungsperiode bereits als traditionelle Mischtypen charakterisiert werden: Berlin (1952/53–1972/73) und Bremen (1950/51–1980/81). Die westdeutschen Bundesländer, die noch in den 1950er Jahren zu den traditionellen Typen auf der Strukturdimension gehören, entwickeln sich überwiegend zwischen Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre zu einem traditionellen Mischtyp. Die einzige Ausnahme ist hier Bayern.

Das Schulsystem in Berlin verändert sich bereits 1972/73 zum modernisierten Mischtyp und ist bereits seit 1974/75 durch modernisierte Schulstrukturen gekennzeichnet. Ebenfalls noch in den 1970er Jahren ist für Hessen und Hamburg ein modernisierter Mischtyp festzustellen. Bremen ist ab 1989/90 als modernisierter Typus zu charakterisieren.²⁶⁹ In den 1980er Jahren entwickeln sich auch Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und das Saarland hin zu einem modernisierten Mischtyp. Dies ist auch für Schleswig-Holstein für das Jahr 1992/93 festzustellen. Niedersachsen ist zudem ab 1990/91 als modernisierter Typus zu kennzeichnen (bis 2003/04).

269 Auch Hessen fällt zeitweilig in den 1980er Jahren in den modernisierten Typus, durch die Einführung der Orientierungsstufe. Mit ihrer Abschaffung ist Hessen jedoch wieder dem modernisierten Mischtyp zuzuordnen.

In den westdeutschen Bundesländern sind somit Anfang der 1990er Jahre (1993/94) Berlin, Bremen und Niedersachsen dem modernisierten Typus zuzuordnen. Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, das Saarland und Schleswig-Holstein lassen sich als moderner Mischtyp charakterisieren, während Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz dem traditionellen Mischtyp und Bayern dem traditionellen Typus angehören.

Bis zum Ende des Untersuchungszeitraums entwickeln sich von diesen Ländern Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und das Saarland zum modernisierten Typus und Bayern zum traditionellen Mischtyp. Niedersachsen verändert sich in die andere Richtung zu einem modernisierten Mischtyp.

Die ostdeutschen Bundesländer starteten strukturell sehr unterschiedlich: Brandenburg als modernisierter Typus (bis 2009/10 außer 1991/92), Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt als modernisierte Mischtypen und Thüringen und Sachsen als traditionelle Mischtypen. Während Sachsen bis zum Ende unserer Untersuchungsperiode diesem Typus zuzuordnen ist, veränderte sich Thüringen bereits 1993/94 zu einem modernisierten Mischtyp. Sachsen-Anhalt ist zudem zwischen 1997/98 und 1999/2000 als modernisiertes Schulsystem zu kennzeichnen, danach aber wieder als modernisierter Mischtyp (2004/05 sogar als traditioneller Mischtyp). Mecklenburg-Vorpommern ist Anfang der 2000er Jahre dem traditionellen Mischtypus zuzurechnen. Durch die umfassende Schulreform gehört Mecklenburg-Vorpommern aber seit 2006/07 dem modernisierten Typus an.

Insgesamt können wir anhand dieser Typologie festhalten, dass sich alle Bundesländer über die letzten Jahrzehnte in ihren Strukturen modernisiert haben und wir es mit einer Evolution der Schulsysteme zu tun haben. Dabei ist jedoch auf zwei Ausnahmen hinzuweisen. Zum einen gibt es mit Baden-Württemberg, Sachsen und Bayern drei Bundesländer, die sich nur sehr langsam in Richtung eines modernisierten Schulsystems verändern. Es sind dies jene drei Bundesländer, die in ihrer Geschichte die wenigsten Regierungswechsel hatten und durchgängig durch die CDU bzw. CSU entweder in Alleinregierung oder Koalitionsregierungen regiert wurden. Vor allem die jüngsten Entwicklungen (grün-rote Regierung) in Baden-Württemberg, die wir in unserem Untersuchungszeitraum nicht mehr erfassen, zeigen auch hier in Richtung eines modernisierten Schulsystems.

Eine zweite Ausnahme bei unserer Betrachtung stellen Hessen in den 1980er Jahren und Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg und Niedersachsen in den 2000er Jahren dar. In allen vier Ländern hat sich das Schulsystem (kurzeitig) retraditionalisiert. Damit stellen diese vier Bundesländer ein Beispiel dafür dar, dass diese Entwicklung nicht immer in Richtung modernisierter Schulstrukturen ablaufen muss.

Tab. 40: Struktur des Bildungssystems in den deutschen Bundesländern – eine Typologie, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		///	///				///				///	///	///		///
1950/1951	///		///	///				///				///	///	///		///
1951/1952	///		///	///				///				///	///	///		///
1952/1953				///				///				///	///	///		///
1953/1954				///				///				///	///	///		///
1954/1955				///				///				///	///	///		///
1955/1956				///				///				///	///	///		///
1956/1957				///				///					///	///		///
1957/1958				///				///					///	///		///
1958/1959				///				///					///	///		///
1959/1960				///				///					///	///		///
1960/1961				///				///					///	///		///
1961/1962				///				///					///	///		///
1962/1963				///				///					///	///		///
1963/1964				///				///					///	///		///
1964/1965				///				///					///	///		///
1965/1966				///				///					///	///		///
1966/1967				///				///					///	///		///
1967/1968				///				///					///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1991/1992																
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	Traditionelle Strukturen
	Mischtyp-Traditionell
	Mischtyp-Modernisiert
	Modernisierte Strukturen
///	Eine typologische Zuordnung nicht möglich, da Regelungen fehlen oder für die ostdeutschen Bundesländer Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vorliegen.

5.1.2 Kontrolle von Inhalten

5.1.2.1 Codierung

Für die Bildung einer Typologie für die Kontrolle von Inhalten verwenden wir ähnlich wie in der Strukturdimension ein Kontinuum von „destandardisierten“ bis hin zu „standardisierten“ Schulsystemen. Grundlage für unsere Vergleichsdimensionen sind die Indikatoren aus Abschnitt 4.2. Diese haben wir aufgrund des Grades der Standardisierung eingeordnet. Ein Wert von „0“ steht für destandardisierte, „1“ für standardisierte und „2“ für sehr standardisierte Regelungen. Zudem haben wir für einige Indikatoren einen Wert von „-1“ vergeben, wenn Regelungen durch Ausnahmetatbestände außer Kraft gesetzt werden können oder dem Antrag der Eltern eine ausschließliche Rolle für den jeweiligen Übergang zukommt. Wenn die Eltern Anträge auf bestimmte Übergangsverfahren stellen müssen, dann unterläuft dies standardisierte Regelungen. Die Zuweisung innerhalb des Merkmalsraums erfolgt gemäß Tabelle 41. Auch hier kann unser Vorgehen analog zum vorherigen Abschnitt diskutiert werden.

Tab. 41: Codierung in der Dimension der Kontrolle von Inhalten

Indikator	0 (destandardisiert)	1	2 (stark standardisiert) max
1 Übergang nach Klasse 4			
1a Notenbindung	Nein	Ja + Schulempfehlung	Ja 2
Aufnahmeprüfung als Kriterium	Keine Aufnahmeprüfung	Aufnahmeprüfung als ein Kriterium	Aufnahmeprüfung als einziges Kriterium 2
Aufnahmeprüfung auf Antrag der Eltern	Durch Eltern (-1)		0
1b Bindende Empfehlung	Nicht bindend		Bindend 2
1c Aufnahmeprüfung bei Nichterfüllung von Kriterien	Möglich (-1) Trifft nicht zu oder nicht möglich (0)		0
1d Probezeit	Probezeit	Keine Probezeit	1
Summe			6
2 Übergang nach Klasse 6			
2a Einleitung des Übergangsverfahrens	Auf Antrag der Eltern	Auf Antrag der Schule	1
2b Notenbindung	Nein	Ja + Schulempfehlung	Ja 2
Aufnahmeprüfung als Kriterium	Keine Aufnahmeprüfung	Aufnahmeprüfung als ein Kriterium	Aufnahmeprüfung als einziges Kriterium 2
2c Probezeit	Probezeit	Keine Probezeit	1
2d Aufnahmeprüfung bei Nichterfüllung von Kriterien	Möglich (-1) Trifft nicht zu oder nicht möglich (0)		1
Summe			6
3 Übergang nach Klasse 7 bis 9			
3a Übergang möglich	Zu mehreren Zeitpunkten	Zu einzelnen Zeitpunkten	Nicht möglich ²⁷⁰ 2
3b Einleitung des Übergangsverfahrens	Auf Antrag der Eltern	Auf Antrag der Schule	1
3c Notenbindung	Nein	Ja + Schulempfehlung	Ja 2
Aufnahmeprüfung als Kriterium	Keine Aufnahmeprüfung	Aufnahmeprüfung als ein Kriterium	Aufnahmeprüfung als einziges Kriterium 2
3d 2. Fremdsprache erforderlich	Nicht erforderlich	Erforderlich	1
3e Probezeit	Probezeit	Keine Probezeit	1
3f Aufnahmeprüfung bei Nichterfüllung von Kriterien	Möglich (-1) Trifft nicht zu oder nicht möglich (0)		
Summe			6

270 Der Wert von 2, wenn der Übergang nicht möglich ist, wurde nur bei der Gesamttypologie (Abschnitt 5.1.2.7) vergeben. In dem Abschnitt, in dem es um den Übergang nach Klasse 7 bis 9 geht, wurden die Bundesländer, in denen dieser Übergang nicht vorgesehen war, dementsprechend gekennzeichnet.

Indikator	0 (destandardisiert)	1	2 (stark standardisiert) max
4 Übergang Realschulabschluss			
4a Notenbindung	Nein -1 (Schulempfehlung kann Notenbindung außer Kraft setzen)	Ja + Schulempfehlung	Ja 2
4b Aufnahmeprüfung als Kriterium	Keine Aufnahmeprüfung	Aufnahmeprüfung als ein Kriterium	Aufnahmeprüfung als einziges Kriterium 2
4c Verpflichtende 2. Fremdsprache	Nicht verpflichtend	Verpflichtend	1
4d Zusätzliches Schuljahr	Kein zusätzliches Schuljahr	Zusätzliches Schuljahr	1
Summe			5
5. Standardisierung des Abiturs			
5a Zentralabitur	Nein	Ja	1
Verpflichtende Fächer bis zum Abitur			
5b Mathe oder Deutsch in der schriftlichen Abiturprüfung	Nein	Ja	1
5c Eine Fremdsprache bis zum Abitur	Nein	Ja	1
5d Ein naturwissenschaftliches Fach bis zum Abitur	Nein	Ja	1
Summe			4
6 Abstiege vom Gymnasium			
Klassenwiederholung	Bei 2 Klassenwiederholungen insgesamt	2 mal bei direkt aufeinander folgenden Klassenwiederholungen	1
7 Übergang Sekundarstufe I zu Sekundarstufe II			
Versetzung bei	... erfolgreicher Versetzung	Prüfung	1
8 Allgemeiner Abschluss bei Eintritt in Sekundarstufe II			
Allgemeiner Abschluss bei Eintritt in Sekundarstufe II	Mit Versetzung in die Sekundarstufe II -1 wenn kein allgemeiner Abschluss erworben werden kann	Externe Prüfung (0,5) Interne Prüfung	1
9 Beginn der Notegebung			
Beginn der Notegebung	Mit Klasse 3 oder später	Vor Klasse 3	1
10 Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens			
Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens	Nicht vorgesehen	Schriftform (0,5) Notenform	1

Im Folgenden werden wir nun auf Basis unserer Berechnungen in der Dimension „Kontrolle von Inhalten“ zunächst die Typen nach den einzelnen Übergangsschwellen darstellen (Indikatoren 1–5). Auf die Indikatoren 6 bis 10 wird dabei nicht eingegangen, da es sich hier um einzelne Indikatoren handelt. Danach werden wir die gemeinsame Typologie der „Kontrolle von Inhalten“ über alle Indikatoren aus Tabelle 41 darstellen. Abschließend werden wir analysieren, wie die einzelnen Typen der einzelnen Übergangsschwellen, der Kontrolltypologie und der Strukturtypologie miteinander zusammenhängen. Anders als bei der Dimension der Strukturen haben wir zur Reduktion des Merkmalsraums und der Merkmalskombinationen die jeweils gemessenen Rohdaten für die einzelnen Übergangsschwellen in drei Gruppen eingeteilt: destandardisierter Typ, Mischtyp und standardisierter Typ. Auch hier haben wir uns zur Unterteilung der Typen an den statistischen Häufigkeiten (Jahre * Bundesländer) orientiert und die Typen in drei ähnlich große Gruppen eingeteilt. Für die einzelnen Übergangsschwellen sind drei Typen ausreichend, weil deutlich weniger Indikatoren in die jeweilige Betrachtung eingegangen sind und der Merkmalsraum deutlich weniger streut als bei den Strukturen. Aus allen Indikatoren in Tabelle 41 haben wir abschließend eine Gesamttypologie für die „Kontrolle von Inhalten“ gebildet und wie bei den Strukturen in vier Typen eingeteilt, da sich diese auf eine Vielzahl von Indikatoren stützt.

5.1.2.2 Übergang auf das Gymnasium

In Tabelle 42 sind die Typen für den Übergang auf das Gymnasium in den Bundesländern seit 1949/50 abgebildet. Die Werte nach Jahr und Bundesland befinden sich in Tabelle A 6 im Anhang. Der maximale Wert, der erreicht werden könnte, liegt bei „6“ und wurde in Bremen für die Schuljahre 1957/58 und 1958/59 gemessen.²⁷¹

Zu Anfang unserer Untersuchungsperiode gab es in keinem Bundesland einen destandardisierten Typ. Dabei waren Baden-Württemberg, Bayern, Hessen (nur 1949/50) und Rheinland-Pfalz zunächst beim Gymnasialübergang als standardisiert zu kennzeichnen. Berlin weist mit dem Schuljahr 1955/56 für einen langen Zeitraum (bis 2001/02) einen destandardisierten Typ auf. In den 1950er und 1960er Jahren ist beim Gymnasialübergang keine einheitliche Entwicklung festzustellen. Während die Übergangsregularien in einigen Bundesländern destandardisierter wurden (Hessen, Baden-Württemberg, Bayern, Berlin und Hamburg), kam es in anderen Bundesländern zu einer stärkeren Standardisierung (Bremen und Rheinland-Pfalz). Dabei ist auch im weiteren Zeitverlauf in den einzelnen Bundesländern keine konsistente Entwicklung bis Ende der 1970er Jahre zu be-

271 Die Einteilung ergibt sich wie folgt: 0 destandardisierter Typ, 1 und 2 Mischtyp und ab 3 standardisierter Typ.

obachten. Sowohl Baden-Württemberg, Bremen, Hamburg, Rheinland-Pfalz als auch Schleswig-Holstein änderten ihre Übergangsregelungen derart, dass es zu diametral entgegengesetzten Entwicklungen kam. Hierbei ist für Baden-Württemberg, Hamburg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein festzustellen, dass auf eine Phase stärkerer Destandardisierung eine Phase stärkerer Standardisierung folgte.

Ende der 1980er Jahre findet sich nur in Baden-Württemberg der standardisierte Typ. Auf der anderen Seite finden wir den destandardisierten Typ in Berlin, Bremen und im Saarland. Ab Anfang der 1990er Jahre kam es in den westdeutschen Bundesländern zu einer stärkeren Destandardisierung der Übergangsregelungen (Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein).

Die ostdeutschen Bundesländer gehören unterschiedlichen Typen an. Während Sachsen und Thüringen zu den standardisierten Typen zählen, fällt Mecklenburg-Vorpommern in die Gruppe der destandardisierten Typen. Zu den Mischtypen gehören Brandenburg und Sachsen-Anhalt.

Mit dem PISA-Schock und den darauffolgenden Veränderungen im Schulsystem (z.B. Schulinspektionen und Vergleichsarbeiten) kommt es in vielen Bundesländern zu einer stärkeren Standardisierung des Gymnasialübergangs (Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland und Sachsen-Anhalt).

Nur Hamburg, Hessen und Schleswig-Holstein folgen diesem Trend nicht. In diesen Bundesländern finden wir einen destandardisierten Typus. Durch die Freigabe des Elternwillens ist das Saarland ab 2009/10 auch diesem Typ zuzuordnen. Eine stärkere Destandardisierung wird auch für Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen nach unserer Untersuchungsperiode zu beobachten sein. Auch hier wurde der Elternwille (wieder) freigegeben (siehe Abschnitt 4.2.1).

Insgesamt wollen wir hier auf zwei Aspekte hinweisen. Erstens zeigt sich bei dieser Typologie keine lineare Entwicklung – wie etwa bei den Strukturen. Allerdings zeigen sich auch hier Konjunkturen. So kommt es zunächst zu einer stärkeren Destandardisierung des Gymnasialübergangs bis Anfang der 1990er Jahre (siehe auch Tabelle 49). Mit dem PISA-Schock schlägt das Pendel jedoch in Richtung einer stärkeren Standardisierung.

Zweitens scheint sich die Veränderung des Schulsystems in den 2000er Jahren in einer stärkeren Standardisierung des Gymnasialübergangs niederzuschlagen. Aus unserer Sicht ist diese Verknüpfung von „neuer Steuerung“ und Standardisierung des Gymnasialübergangs nicht zwingend notwendig gewesen, sondern eher Folge der damit verbundenen öffentlichen Diskussion um eine stärkere Kontrolle schulischer Kompetenzen (Accountability) (Nikolai und Helbig 2013). So ist es auch nicht völlig überraschend, dass in einigen Bundesländern der Gymnasialübergang wieder destandardisierter wird.

Tab. 42: Typologie Übergang auf das Gymnasium, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		///	///		///		///	///	///	///	///	///	///		///
1950/1951	///		///	///		///		///	///	///	///	///	///	///		///
1951/1952	///		///	///		///		///	///	///		///	///	///		///
1952/1953	///			///		///		///	///	///		///	///	///		///
1953/1954	///			///		///		///	///	///		///	///	///		///
1954/1955				///				///	///	///		///	///	///		///
1955/1956				///				///		///		///	///	///		///
1956/1957				///				///		///		///	///	///		///
1957/1958				///				///		///		///	///	///		///
1958/1959				///				///		///		///	///	///		///
1959/1960				///				///		///		///	///	///		///
1960/1961				///				///		///		///	///	///		///
1961/1962				///				///		///		///	///	///		///
1962/1963				///				///		///		///	///	///		///
1963/1964				///				///				///	///	///		///
1964/1965				///				///				///	///	///		///
1965/1966				///				///				///	///	///		///
1966/1967				///				///				///	///	///		///
1967/1968				///				///				///	///	///		///
1968/1969				///				///				///	///	///		///
1969/1970				///				///				///	///	///		///
1970/1971				///				///				///	///	///		///
1971/1972				///				///				///	///	///		///
1972/1973				///				///				///	///	///		///
1973/1974				///				///				///	///	///		///
1974/1975				///				///				///	///	///		///
1975/1976				///				///				///	///	///		///
1976/1977				///				///				///	///	///		///
1977/1978				///				///				///	///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	Standardisierter Typ
	Mischtyp
	Destandardisierter Typ
///	Keine Angaben zur Typenbildung

5.1.2.3 Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 6

Die Typen für den Übergang nach Klasse 6 seit 1949/50 sind in Tabelle 43 enthalten (Rohdaten der Werte nach Jahr und Bundesland in Tabelle A 7 im Anhang). Der maximale Wert, der erreicht werden konnte, liegt bei „6“. ²⁷² Den höchsten gemessenen Wert von 4 erreichte Niedersachsen in den Schuljahren ab 2004/05. Jene Länder, die ihre Schüler erst nach der 6. Klasse trennen, sind von uns als ein eigener Typ charakterisiert worden. Deren typologische Einordnung wurde bereits im vorherigen Abschnitt behandelt.

Im Vergleich zum Gymnasialübergang erfolgt der Übergang nach Klasse 6 zu Anfang unserer Untersuchungsperiode weniger standardisiert. Nur Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen lassen sich zu Anfang als standardisiert kennzeichnen. Mischtypen finden sich in Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und Schleswig-Holstein (nur 1954/55). ²⁷³ Zu den destandardisierten Übergängen nach Klasse 6 zählen ab Mitte der 1950er Jahre Bremen, Hamburg, Hessen und Niedersachsen. In den 1960er Jahren kommt es nur zu wenigen Veränderungen (Baden-Württemberg und Niedersachsen). Einzig in Rheinland-Pfalz kommt es zu einer starken

²⁷² Fehlende Werte bei einzelnen Indikatoren (Einleitung des Übergangsverfahrens in Baden-Württemberg) haben wir mit 0,5 codiert. Die Einteilung ergibt sich wie folgt: -1 bis 1 destandardisierter Typ, 1,5 bis 2 Mischtyp und ab 2,5 standardisierter Typ.

²⁷³ Für die Jahre 1955/56 bis 1970/71 haben wir Schleswig-Holstein als destandardisierten Typ gewertet. In diesem Zeitraum hat das Ministerium die Übergangsentscheidung auf das Gymnasium den Schulen übertragen.

Destandardisierung. In den 1970er und 1980er Jahren lässt sich ausschließlich in Bremen, Hamburg und Rheinland-Pfalz eine stärkere Standardisierung feststellen. Nach der Wiedervereinigung setzten Thüringen und Sachsen (außer 1991/92) anders als beim Übergang nach Klasse 4 auf einen destandardisierten Übergang nach Klasse 6. Bis zur Einführung der Orientierungsstufe ist Mecklenburg-Vorpommern dem Mischtyp und Sachsen-Anhalt dem standardisierten Typ zuzuordnen.






In den 1990er und 2000er Jahren gibt es hierbei kaum Veränderungen. Einzig in Bayern, Hamburg und Sachsen-Anhalt wird der Übergang nach Klasse 6 destandardisiert. Interessant sind zudem die Regelungen in Bremen und Niedersachsen. Diese setzten nach Abschaffung der Orientierungsstufe auf einen standardisierten Übergang nach Klasse 6.

Insgesamt gibt es bei den Übergängen nach Klasse 6 kaum Veränderungen. Zudem hängen die Regelungen zum Gymnasialübergang nicht mit denen nach Klasse 4 zusammen. Im Gegenteil: Seit den 2000er Jahren geht ein standardisierter Gymnasialübergang eher mit einem destandardisierten Übergang nach Klasse 6 einher (siehe Tabelle 49).

Tab. 43: Typologie Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 6, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		///	///				///	///	///	///	///	///	///		///
1950/1951	///		///	///				///	///	///		///	///	///		///
1951/1952	///		///	///				///	///	///		///	///	///	///	///
1952/1953	///			///				///	///	///		///	///	///	///	///
1953/1954	///			///				///		///		///	///	///	///	///
1954/1955	///			///		///		///		///		///	///	///		///
1955/1956				///		///		///		///		///	///	///	///	///
1956/1957				///		///		///		///		///	///	///	///	///
1957/1958				///		///		///		///		///	///	///		///
1958/1959				///				///		///		///	///	///		///
1959/1960				///				///				///	///	///		///
1960/1961				///				///				///	///	///		///
1961/1962				///				///				///	///	///		///
1962/1963				///				///				///	///	///		///
1963/1964				///				///				///	///	///		///
1964/1965				///				///				///	///	///		///
1965/1966				///				///				///	///	///		///
1966/1967				///				///				///	///	///		///
1967/1968				///				///				///	///	///		///
1968/1969				///				///					///	///		///
1969/1970				///				///					///	///		///
1970/1971				///				///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1973/1974			///	///				///	///				///	///		///
1974/1975			///	///				///	///				///	///		///
1975/1976			///	///				///	///				///	///		///
1976/1977			///	///				///	///				///	///		///
1977/1978			///	///				///	///				///	///		///
1978/1979			///	///				///	///				///	///		///
1979/1980			///	///				///	///				///	///		///
1980/1981			///	///				///	///				///	///		///
1981/1982			///	///				///	///				///	///		///
1982/1983			///	///				///	///				///	///		///
1983/1984			///	///				///	///				///	///		///
1984/1985			///	///				///	///				///	///		///
1985/1986			///	///				///	///				///	///		///
1986/1987			///	///				///	///				///	///		///
1987/1988			///	///				///	///				///	///		///
1988/1989			///	///				///	///				///	///		///
1989/1990			///	///				///	///				///	///		///
1990/1991			///	///				///	///				///	///		///
1991/1992			///	///				///	///				///	///		///
1992/1993			///	///				///	///				///	///		///
1993/1994			///	///				///	///				///	///		///
1994/1995			///	///				///	///				///	///		///
1995/1996			///	///				///	///				///	///		///
1996/1997			///	///				///	///				///	///		///
1997/1998			///	///				///	///				///	///		///
1998/1999			///	///				///	///				///	///		///
1999/2000			///	///				///	///				///	///		///
2000/2001			///	///				///	///				///	///		///
2001/2002			///	///				///	///				///	///		///
2002/2003			///	///				///	///				///	///		///
2003/2004			///	///				///	///				///	///		///
2004/2005			///	///				///	///				///	///		///
2005/2006			///	///				///	///				///	///		///
2006/2007			///	///				///	///				///	///		///
2007/2008			///	///				///	///				///	///		///
2008/2009			///	///				///	///				///	///		///
2009/2010			///	///				///	///				///	///		///

	Standardisierter Typ
	Mischtyp
	Destandardisierter Typ
	Regulärer Übergang auf Gymnasium nach Klasse 6. Typen beim Gymnasialübergang festgehalten (siehe Tabelle 42)
	Keine Angaben zur Typenbildung

5.1.2.4 Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 7 bis 9

Die Typen für den Übergang nach Klasse 7 bis 9 seit 1949/50 stellt Tabelle 44 dar (Rohdaten der Werte nach Jahr und Bundesland in Tabelle A 8 im Anhang). Der maximale Wert, den die Bundesländer erreichen können, liegt bei 6.²⁷⁴ Den höchsten gemessenen Wert von 5 erreichte Hamburg ab 1979/80. Jene Länder, in denen der Übergang nach den Klassen 7 bis 9 nicht möglich ist, sind von uns als ein eigener Typ charakterisiert worden.

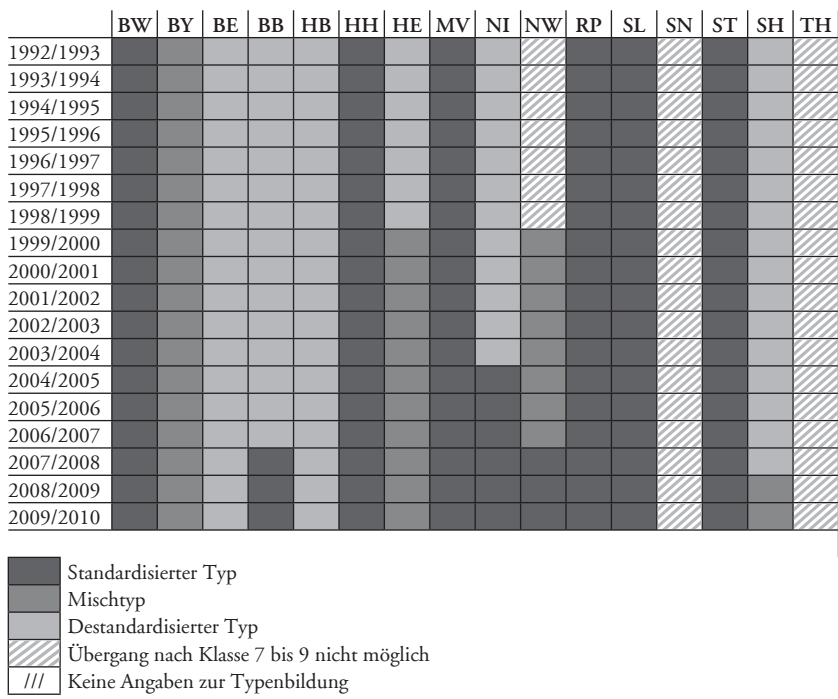
Insgesamt ist in Bezug auf die Typisierung der Übergänge kaum Veränderung zu beobachten. In den 1950er und 1960er Jahren gibt es fast keine Veränderungen, mit Ausnahme der Bundesländer, die diesen Übergang überhaupt nicht zulassen. Wir haben auf der einen Seite Bundesländer, die als stark standardisiert zu kennzeichnen sind: Nordrhein-Westfalen, das Saarland, Rheinland-Pfalz und ab 1966 Schleswig-Holstein. Auf der anderen Seite haben wir Berlin, Bremen und Hessen ab 1959/60, die als destandardisierter Typ zu kennzeichnen sind. Baden-Württemberg, Bayern und Niedersachsen sind als Mischtyp zu kennzeichnen. In dieser Zeit ist nur in Bremen für rund 15 Jahre ein Typenwechsel festzustellen. In den 1970er Jahren kommt es dann in Baden-Württemberg und Hamburg zu einer stärkeren Standardisierung, in Schleswig-Holstein und Niedersachsen in den 1980er Jahren zu einer stärkeren Destandardisierung. Von den neuen Bundesländern sind Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt als standardisiert zu kennzeichnen und Brandenburg als destandardisiert. Thüringen und Sachsen ermöglichen diesen Übergang nur für das Schuljahr 1991/92 (in Sachsen mittlerweile gestattet).

Ende der 1990er und in den 2000er Jahren ist wie beim Übergang auf das Gymnasium nach der Grundschule eine stärkere Standardisierung zu beobachten. Hessen und Schleswig-Holstein wechseln vom destandardisierten Typ zum Mischtyp, Nordrhein-Westfalen vom Mischtyp zum standardisierten Typ und Niedersachsen und Brandenburg sogar vom destandardisierten Typ zum standardisierten Typ. Insgesamt sind die Bundesländer zum Ende unserer Untersuchungsperiode in der Mehrzahl dem standardisierten Typ zuzuordnen (neun Länder), drei Länder gehören dem Mischtyp an und nur noch in Berlin und Bremen ist dieser Übergang als destandardisiert zu kennzeichnen.

274 Fehlende Werte zu einzelnen Indikatoren (Einleitung des Übergangsverfahrens in Baden-Württemberg) haben wir mit 0,5 codiert. Die Einteilung ergibt sich wie folgt: -1 bis 1 destandardisierter Typ, 2 bis 2,5 Mischtyp und ab 3 standardisierter Typ.

Tab. 44: Typologie Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 7 bis 9, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		///	///	///	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///
1950/1951	///		///	///	///	///	///	///	///	///		///	///	///	///	///
1951/1952	///		///	///	///	///	///	///	///	///		///	///	///	///	///
1952/1953			///	///	///	///	///	///	///	///		///	///	///	///	///
1953/1954			///	///		///	///	///		///		///	///	///	///	///
1954/1955			///	///		///	///	///		///		///	///	///	///	///
1955/1956			///	///		///	///	///		///		///	///	///	///	///
1956/1957			///	///		///	///	///		///		///	///	///	///	///
1957/1958			///	///		///	///	///		///		///	///	///	///	///
1958/1959				///		///	///	///		///		///	///	///	///	///
1959/1960				///		///		///				///	///	///	///	///
1960/1961				///		///		///				///	///	///	///	///
1961/1962				///		///		///				///	///	///	///	///
1962/1963				///		///		///				///	///	///	///	///
1963/1964				///		///		///				///	///	///	///	///
1964/1965				///		///		///				///	///	///	///	///
1965/1966				///		///		///				///	///	///	///	///
1966/1967				///				///				///	///	///		///
1967/1968				///				///				///	///	///		///
1968/1969				///				///				///	///	///		///
1969/1970				///				///				///	///	///		///
1970/1971				///				///				///	///	///		///
1971/1972				///				///				///	///	///		///
1972/1973				///				///				///	///	///		///
1973/1974				///				///				///	///	///		///
1974/1975				///				///				///	///	///		///
1975/1976				///				///				///	///	///		///
1976/1977				///				///				///	///	///		///
1977/1978				///				///				///	///	///		///
1978/1979				///				///				///	///	///		///
1979/1980				///				///		///		///	///	///		///
1980/1981				///				///		///		///	///	///		///
1981/1982				///				///		///		///	///	///		///
1982/1983				///				///		///		///	///	///		///
1983/1984				///				///		///		///	///	///		///
1984/1985				///				///		///		///	///	///		///
1985/1986				///				///		///		///	///	///		///
1986/1987				///				///		///		///	///	///		///
1987/1988				///				///		///		///	///	///		///
1988/1989				///				///		///		///	///	///		///
1989/1990				///				///		///		///	///	///		///
1990/1991				///				///		///		///	///	///		///
1991/1992										///				///		



5.1.2.5 Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss

Zum Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss seit 1949/50 sind die Typen in Tabelle 45 enthalten (Rohdaten der Werte nach Jahr und Bundesland in Tabelle A 9 im Anhang). Der maximale Wert, den die Bundesländer erreichen können, liegt bei 5.²⁷⁵ Der höchste gemessene Wert liegt in mehreren Bundesländern bei 4. Einzig Baden-Württemberg charakterisieren wir als eigenen Typ, da der Übergang mit Realschulabschluss auf das Gymnasium bis 1973/74 nicht geregelt war und seither rechtlich ausgeschlossen wird.

Zu Beginn unserer Untersuchungsperiode sind fast alle Bundesländer dem Mischtyp zuzuordnen. Nur Berlin setzte ein destandardisiertes Verfahren an. Während Ende der 1950er Jahre und Anfang der 1960er Jahre Bayern, Bremen und Rheinland-Pfalz zum standardisierten Typ wechseln, ist in Hessen und Niedersachsen das Gegenteil zu beobachten. In Bremen und Niedersachsen ist dieser Wechsel jedoch

275 Fehlende Werte bei einzelnen Indikatoren (zusätzliches Schuljahr in Mecklenburg-Vorpommern und 2. Fremdsprache in Bremen und Niedersachsen) haben wir mit 0,5 codiert. Die Einteilung ergibt sich wie folgt: 0 bis 1 destandardisierter Typ, 1,5 bis 2,5 Mischtyp und ab 3 standardisierter Typ.

nur von kurzer Dauer. Mitte bzw. Ende der 1970er Jahre wird das Verfahren in Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz destandardisierter.

Ab Ende der 1980er Jahre setzt mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz eine stärkere Standardisierung des Übergangs mit Realschulabschluss ein. Diesem Trend folgen auch die ostdeutschen Bundesländer. Nur in Hessen und Sachsen-Anhalt erfolgt zeitweilig eine Destandardisierung. Heute sind Bayern, das Saarland, Sachsen und Thüringen dem standardisierten Typus zuzuordnen. Hierbei ist auffällig, dass mit Sachsen und Thüringen hier jene Länder eine starke Standardisierung aufweisen, die Übergänge nach Klasse 7 bis 9 ausschließen, und mit Bayern und dem Saarland jene Länder, die für den Übergang nach Klasse 7 bis 9 die geringsten Übergangsquoten aufweisen (siehe Abbildung 18). Auf der anderen Seite ist einzig Rheinland-Pfalz heute als destandardisierter Typ zu charakterisieren.

Festzuhalten bleibt weiterhin, dass ein standardisierter Übergang mit Realschulabschluss mit einem standardisierten Gymnasialübergang zusammenhängt (siehe Tabelle 49).

Tab. 45: Typologie Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1950/1951	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1951/1952	///		///	///	///	///	///	///	///	///		///	///	///	///	///
1952/1953	///			///	///	///	///	///	///	///		///	///	///	///	///
1953/1954	///			///	///	///	///	///		///		///	///	///	///	///
1954/1955	///			///	///	///	///	///		///		///	///	///	///	///
1955/1956	///			///		///		///		///		///	///	///	///	///
1956/1957	///			///		///		///		///		///	///	///	///	///
1957/1958	///			///		///		///		///		///	///	///	///	///
1958/1959	///			///		///		///		///		///	///	///	///	///
1959/1960	///			///		///		///		///		///	///	///	///	///
1960/1961	///			///		///		///				///	///	///	///	///
1961/1962	///			///		///		///				///	///	///	///	///
1962/1963	///			///		///		///				///	///	///	///	///
1963/1964	///			///		///		///				///	///	///	///	///
1964/1965	///			///		///		///				///	///	///	///	///
1965/1966	///			///				///				///	///	///	///	///
1966/1967	///			///				///				///	///	///	///	///
1967/1968	///			///				///				///	///	///	///	///
1968/1969	///			///				///				///	///	///	///	///
1969/1970	///			///				///				///	///	///	///	///
1970/1971	///			///				///				///	///	///	///	///
1971/1972	///			///				///				///	///	///	///	///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1972/1973	///			///				///				///	///	///	///	///
1973/1974	///			///				///				///	///	///	///	///
1974/1975	///			///				///				///	///	///	///	///
1975/1976	///			///				///					///	///	///	///
1976/1977	///			///				///					///	///		///
1977/1978	///			///				///					///	///		///
1978/1979	///			///				///					///	///		///
1979/1980	///			///				///					///	///		///
1980/1981	///			///				///					///	///		///
1981/1982	///			///				///					///	///		///
1982/1983	///			///				///					///	///		///
1983/1984	///			///				///					///	///		///
1984/1985	///			///				///					///	///		///
1985/1986	///			///				///					///	///		///
1986/1987	///			///				///					///	///		///
1987/1988	///			///				///					///	///		///
1988/1989	///			///				///					///	///		///
1989/1990	///			///				///					///	///		///
1990/1991	///			///				///					///	///		///
1991/1992	///															
1992/1993	///															
1993/1994	///															
1994/1995	///															
1995/1996	///															
1996/1997	///															
1997/1998	///															
1998/1999	///															
1999/2000	///															
2000/2001	///															
2001/2002	///															
2002/2003	///															
2003/2004	///															
2004/2005	///															
2005/2006	///															
2006/2007	///															
2007/2008	///															
2008/2009	///															
2009/2010	///															

Standardisierter Typ

Mischtyp

Destandardisierter Typ

Übergang mit Realschulabschluss auf Gymnasium nicht möglich bzw. bis 1973/74 nicht geregelt

///

Keine Angaben zur Typenbildung

5.1.2.6 Standardisierung des Abiturs

Tabelle 46 stellt die Typen zur Standardisierung des Abiturs seit 1949/50 vor (Rohdaten der Werte nach Jahr und Bundesland in Tabelle A 10 im Anhang). Maximal kann von den Bundesländern der Wert 4 erlangt werden²⁷⁶, der in mehreren Bundesländern zu mehreren Zeitpunkten erreicht wird.

Zu Anfang unserer Untersuchungsperiode weisen fast alle Bundesländer eine hohe Standardisierung des Abiturs auf. Einzig Niedersachsen und Berlin sind anfangs dem Mischtyp zuzuordnen (ab 1950/51 auch Hessen und 1951/52 Rheinland-Pfalz).

In den 1950er und 1960er Jahren kommt es zu wenigen Veränderungen, die sich zudem nur im Bereich des standardisierten und des Mischtyps vollziehen. Kein Bundesland ist bis Anfang der 1970er Jahre dem destandardisierten Typ zuzuordnen.

Mitte der 1970er bis Anfang der 1980er Jahre wechseln vier Bundesländer (Berlin, Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen) in den destandardisierten Typ. Anfang der 1990er Jahre bleiben diese vier Bundesländer im destandardisierten Typ. Baden-Württemberg, Bayern, das Saarland gehören zum standardisierten Typ. Von den ostdeutschen Bundesländern starteten mit Ausnahme Brandenburgs (destandardisierter Typ) alle als standardisierte Typen und blieben es auch. In den 1990er Jahren, spätestens zum Schuljahr 2001/02 erfolgt eine stärkere Standardisierung des Abiturs in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Diese Veränderungen können also nicht als Folge des PISA-Schocks von 2001 gewertet werden. Danach kommt es jedoch zu einer weiteren Standardisierung in allen Bundesländern, die bis dahin nicht dem standardisierten Typ angehörten (außer Rheinland-Pfalz). Heute gehören somit alle Bundesländer außer Rheinland-Pfalz zum standardisierten Typ.

Wie bereit in Abschnitt 4.2.7.3 beschrieben haben wir es beim Abitur mit einer Rückkehr zu den Regelungen aus den 1950er und 1960er Jahren zu tun.

276 Fehlende Werte zu einzelnen Indikatoren (naturwissenschaftliches Fach in Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Hamburg, Fremdsprache in Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Hamburg und Mathematik oder Deutsch in der Abiturprüfung in Niedersachsen) haben wir mit 0,5 codiert. Die Einteilung ergibt sich wie folgt: 0 bis 1 destandardisierter Typ, 2 bis 2,5 Mischtyp und ab 3 standardisierter Typ.

Tab. 46: Typologie Standardisierung des Abiturs, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		///	///	///	///		///				///	///	///	///	///
1950/1951	///		///	///	///	///		///				///	///	///	///	///
1951/1952	///		///	///	///	///		///				///	///	///	///	///
1952/1953	///		///	///	///	///		///				///	///	///	///	///
1953/1954	///		///	///	///	///		///				///	///	///	///	///
1954/1955	///		///	///	///	///		///				///	///	///	///	///
1955/1956	///			///	///	///		///				///	///	///	///	///
1956/1957	///			///	///	///		///					///	///		///
1957/1958	///			///	///	///		///					///	///		///
1958/1959	///			///	///	///		///					///	///		///
1959/1960				///	///	///		///					///	///		///
1960/1961				///	///	///		///					///	///		///
1961/1962				///	///			///					///	///		///
1962/1963				///	///			///					///	///		///
1963/1964				///	///			///					///	///		///
1964/1965				///	///			///					///	///		///
1965/1966				///	///			///					///	///		///
1966/1967				///	///			///					///	///		///
1967/1968				///	///			///					///	///		///
1968/1969				///	///			///					///	///		///
1969/1970				///	///			///					///	///		///
1970/1971				///	///			///					///	///		///
1971/1972				///				///					///	///		///
1972/1973				///				///					///	///		///
1973/1974				///				///					///	///		///
1974/1975				///				///					///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	Standardisierter Typ
	Mischtyp
	Destandardisierter Typ
///	Keine Angaben zur Typenbildung

5.1.2.7 Gesamttypologie der Kontrolle von Inhalten

Aus den Typen zu den einzelnen gymnasialen Übergangsschwellen (vorhergehende Abschnitte) ergibt sich zusammen mit einigen anderen Indikatoren (siehe Tabelle 41) eine Gesamttypologie für die Kontrolle von Inhalten (Tabelle 48 – Rohwerte in Tabelle A 11 im Anhang). Die Rohwerte für diese Dimension wurden dabei nicht über einen Summenindex gebildet, sondern über die durchschnittlichen Werte der einzelnen Indikatoren. Der Bezug auf die Mittelwerte ist notwendig, da es zu einzelnen Indikatoren in einigen Bundesländern keine Werte gibt. Dies trifft z.B. dann zu, wenn der Übergang nach Klasse 6 (sechsjährige Grundschule oder Orientierungsstufe), oder der Übergang nach Klasse 7 bis 9 auf das Gymnasium nicht möglich ist. Durch die Vielzahl verwendeter Indikatoren in dieser Typologie haben wir in vielen Bundesländern Datenlücken in den 1950er Jahren. Nur mit der Verwendung der „mittleren Standardisierung“ aller vorhandenen Werte der Indikatoren ist ein Bundesländervergleich möglich.

Den niedrigsten gemessenen Wert beobachten wir in Bremen (0,09) zwischen 1981/82 und 1995/96. Den höchsten Wert (0,71) beobachten wir in Sachsen ab 2005/06 und im Saarland 1976/77 bis 1977/78 und 2007/08 bis 2008/09.

Merkmale der Typen

Tab. 47: Häufigkeit der jeweiligen Indikatoren je nach Typus in der Dimension Kontrolle von Inhalten in Prozent

	Typ	destand- ardisiert	destand- ardisierter Mischtyp	stand- ardisierter Mischtyp	stand- ardisiert
Übergang nach Grund- schule	Feste Notenbindung	0	17	29	76
	Fester Notenschnitt und Schul- empfehlung	0	5	13	0
	Aufnahmeprüfung ein Kriterium	3	23	10	10
	Aufnahmeprüfung einziges Kriterium	0	0	15	1
	Bindende Empfehlung	34	36	66	76
	Teilnahme an Aufnahmeprüfung auf Antrag der Eltern	2	21	17	0
	Aufnahmeprüfung bei Nichter- füllung von Kriterien	32	14	41	68
	Keine Probezeit	18	8	10	0
Übergang nach Klasse 6	Einleitung des Übergangs- verfahrens durch die Schule	33	59	50	53
	Feste Notenbindung	0	4	8	24
	Fester Notenschnitt und Schul- empfehlung	0	9	19	46
	Aufnahmeprüfung einziges Kriterium	18	50	34	6
	Aufnahmeprüfung ein Kriterium	0	5	6	1
	Aufnahmeprüfung bei Nichter- füllung von Kriterien	24	20	23	70
	Keine Probezeit	52	60	56	78
	Kein Übergang möglich	14	11	2	23
Übergang nach Klassen 7 bis 9	Übergang in einzelnen Klassen möglich	0	16	7	29
	Einleitung des Übergangsverfah- rens durch die Schule	22	39	46	47
	Feste Notenbindung	0	0	28	48
	Fester Notenschnitt und Schul- empfehlung	2	14	16	8
	Aufnahmeprüfung einziges Kriterium	0	7	45	21

Übergang nach Klassen 7 bis 9	Aufnahmeprüfung ein Kriterium	0	0	6	1
	Aufnahmeprüfung bei Nichterfüllung von Kriterien	18	1	2	25
	2. Fremdsprache erforderlich	0	21	21	41
	Keine Probezeit	28	49	54	98
Übergang mit Realschulabschluss	Feste Notenbindung	45	55	32	52
	Fester Notenschnitt und Schulempfehlung	29	18	45	19
	Schulempfehlung kann die Notenbindung außer Kraft setzen	0	0	0	11
	Aufnahmeprüfung einziges Kriterium	26	9	41	18
	Aufnahmeprüfung ein Kriterium	2	5	6	5
	2. Fremdsprache erforderlich	7	18	44	33
	Zusätzliches Schuljahr erforderlich	0	13	4	63
	Abstieg bei 2 mal direkt aufeinander folgenden Klassenwiederholungen	75	81	59	55
Teil der Versetzung in die Sek II auf dem Gymnasium ist eine Prüfung		0	3	4	25
Möglichkeit des Erwerbs eines Schulabschlusses in der Sekundarstufe II	Über interne Prüfung	0	2	0	3
	Über externe Prüfung	0	3	4	13
	Abschluss wird automatisch zuerkannt	70	65	53	76
	Kein Abschluss	30	30	42	8
Beginn der Notengebung vor Klasse 3		34	75	80	81
Abitur	Zentralabitur	0	24	53	74
	Mathe oder Deutsch in der schriftlichen Abiturprüfung	23	47	49	85
	Eine Fremdsprache bis zum Abitur	53	90	96	95
	Ein naturwissenschaftliches Fach bis zum Abitur	67	94	92	94
Arbeits- und Sozialverhalten	Bewertung in Notenform	16	8	63	70
	Verbale Benotung	6	0	4	3

Im Vergleich zur Strukturtypologie ist die Charakterisierung der Typen in der Dimension Kontrolle von Inhalten weniger eindeutig, weil hier auch deutlich mehr Indikatoren eingeflossen sind. Es lassen sich jedoch für die einzelnen Typen einige charakteristische Merkmale identifizieren (Tabelle 47):

Charakteristisch für den destandardisierten Typus sind folgende Merkmale: In diesem Typus gibt es keine Notenbindung und keine Notenbindung in Verbindung mit einer Schulempfehlung bei allen Übergangsschwellen auf das Gymnasium (nach Klasse 4, nach Klasse 6 und nach Klasse 7 bis 9). Bei dem Übergang nach Klasse 7 bis 9 ist keine 2. Fremdsprache erforderlich. Hier wird häufiger das Übergangsverfahren in der Sekundarstufe I auf Antrag der Eltern eingeleitet. Beim Übergang mit Realschulabschluss ist ebenso keine bzw. kaum eine zweite Fremdsprache als auch kein zusätzliches Schuljahr erforderlich. Charakteristisch für den destandardisierten Typus ist weiterhin, dass der Beginn der Notengebung seltener als in den anderen Typen vor Klasse 3 beginnt. Zudem gibt es in keinem Bundesland ein Zentralabitur. Schließlich ist es im destandardisierten Typus seltener vorgeschrieben Mathe oder Deutsch in der Abiturprüfung zu absolvieren, eine Fremdsprache bis zum Abitur zu belegen als auch ein naturwissenschaftliches Fach zu belegen.

Im Gegensatz zum destandardisierten als auch zum standardisierten Typus lassen sich für die jeweiligen Mischtypen kaum distinkte Merkmale beschreiben. Zunächst zum destandardisierten Mischtyp: Hier lassen sich erstens Ähnlichkeiten zum destandardisierten Typ zeigen: Hier ist die Schulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium seltener bindend, der Übergang nach Klasse 7 bis 9 erfolgt nie über eine Notenbindung und fast nie über eine Aufnahmeprüfung. Es finden sich in den destandardisierten Typen häufiger die weniger strikte Regelung bei Abstiegen vom Gymnasium. Des Weiteren werden hier seltener Kopfnoten vergeben.

Zweitens zeigen sich einige Merkmale, wo sich der destandardisierte Mischtyp vom destandardisierten Typ unterscheidet, jedoch dem standardisierten Mischtyp ähnelt. Hier sind die Werte für die Probezeit nach einem Übergang in die Sekundarstufe I auf einem mittleren Niveau. In diesen Typen ist eine Aufnahmeprüfung nach Klasse 6 häufiger vorgesehen. Nach Klasse 7 bis 9 ist häufiger eine Notenbindung und eine Schulempfehlung notwendig, und es ist hier seltener möglich nicht gegebene Empfehlung durch eine Aufnahmeprüfung zu erlangen. Zudem liegt bei diesem Übergang die Voraussetzung einer zweiten Fremdsprache im mittleren Bereich.

Neben den Gemeinsamkeiten von destandardisiertem und standardisiertem Mischtyp teilt der standardisierte Mischtyp auch Eigenschaften mit dem standardisierten Typ. Die Übergangsempfehlung ist in beiden Typen am häufigsten bindend. Die Aufnahmeprüfung ist nach Klasse 7 bis 9 am häufigsten das einzige Kriterium. Die zweite Fremdsprache ist beim Übergang mit Realschulabschluss am häufigsten erforderlich. Die Abstiegsregularien sind strikter, und es werden häufiger Kopfnoten gegeben.

Am häufigsten findet sich beim standardisierten Mischtyp die Aufnahmeprüfung als einziges Kriterium für die Übergänge auf das Gymnasium (außer nach Klasse 6). Zudem wird hier am häufigsten der Übergang nach Klasse 7 bis 9 auf das Gymnasium gewährt. Auf der anderen Seite wird in diesem Typus am seltensten ein allgemeinbildender Schulabschluss in der Sekundarstufe II automatisch zuerkannt. Charakteristisch für den standardisierten Typ sind folgende Merkmale: Beim Übergang nach Klasse 4 gibt es am häufigsten eine feste Notenbindung, eine bindende Schulempfehlung, die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung bei Nichterfüllung der Kriterien und immer eine Probezeit. Die feste Notenbindung zeigt sich auch bei den anderen Übergängen in der Sekundarstufe I am häufigsten. Im Vergleich zu allen anderen Typen ist eine Probezeit beim Übergang nach Klasse 6 häufiger. Festzuhalten bleibt, dass es in diesem Typus häufiger vorkommt, dass ein Übergang nach Klasse 7 bis 9 generell nicht möglich bzw. nur in einzelnen Klassen möglich ist. Zudem ist hier am häufigsten eine zweite Fremdsprache erforderlich. Beim Übergang mit Realschulabschluss müssen Schüler im standardisierten Typus am häufigsten ein zusätzliches Schuljahr absolvieren und am häufigsten ist eine Prüfung Teil der Versetzung von Sekundarstufe I zu II. Zudem gibt es auf der einen Seite am häufigsten eine externe Prüfung zur Erlangung eines Abschlusses in der Sekundarstufe II, auf der anderen Seite wird dieser aber auch häufiger automatisch zuerkannt. Standardisierte Typen haben am häufigsten ein Zentralabitur und am häufigsten erfolgt eine schriftliche Abiturprüfung in Mathematik oder Deutsch. Auffällig für den standardisierten Typus ist, dass die meisten der beschriebenen Merkmale hinreichende, jedoch keine notwendigen Merkmale sind.

Insgesamt zeigen sich für einzelne Indikatoren lineare Entwicklungen zwischen den Typen. So geht mit steigender Standardisierung der Typen eine linear steigende Bedeutung fester Noten für die Übergangsempfehlung einher, und das Zentralabitur gewinnt an Bedeutung.

Verteilung der Typen in den Bundesländern im Zeitverlauf

Im Zeitverlauf sind unter den westdeutschen Bundesländern zwei Gruppen zu identifizieren (Tabelle 48). Zum einen jene Bundesländer, die zu Anfang eine relativ hohe Standardisierung aufweisen und diese beibehalten bzw. noch verstärken. Hierzu gehören Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Rheinland-Pfalz und das Saarland. Die zweite Gruppe umfasst jene Bundesländer, für die eine U-förmige Entwicklung festzustellen ist. Es sind jene Bundesländer, die zu Beginn eine mittlere Standardisierung aufweisen, ihr Schulsystem in den 1970er und 1980er Jahren destandardisieren und für die ab Ende der 1990er bis Mitte der 2000er Jahre eine Tendenz zur Restandardisierung festzustellen ist. Zu dieser Gruppe gehören Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Aber auch in Bayern und dem Saarland ist die U-förmige Entwicklung tendenziell zu beobachten – jedoch auf einem deutlich standardisierteren Niveau.

Einzig Berlin kann keiner dieser beiden Gruppen zugeordnet werden. Berlin startet bereits in den 1950er Jahren als destandardisierter Typ, wechselt 1988 zum destandardisierten Mischtyp und verbleibt in diesem Typus. Auch in den ostdeutschen Bundesländern ist die Entwicklung zweigeteilt. Auf der einen Seite starten Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern auf einem eher destandardisierten Niveau. Die Schulsysteme beider Bundesländer werden im Zeitverlauf immer standardisierter (zeitgleich zur zweiten Westbundesländergruppe). Brandenburg zählt Ende der 2000er Jahre sogar zum standardisierten Typ. Auf der anderen Seite beginnen Sachsen und Thüringen nach der Wiedervereinigung als standardisierter Typ und verbleiben bei diesem Typus. Auch Sachsen-Anhalt schließt sich, von einem standardisierten Mischtyp kommend, dieser Gruppe Ende der 1990er Jahre an.

Tab. 48: Gesamttypologie Kontrolle von Inhalten, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1950/1951	///		///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1951/1952	///		///	///	///	///	///	///	///	///		///	///	///	///	///
1952/1953	///		///	///	///	///	///	///	///	///		///	///	///	///	///
1953/1954	///		///	///	///	///	///	///	///	///		///	///	///	///	///
1954/1955	///		///	///		///	///	///	///	///		///	///	///	///	///
1955/1956	///		///	///		///		///		///		///	///	///	///	///
1956/1957	///		///	///		///		///		///		///	///	///		///
1957/1958	///		///	///		///		///		///		///	///	///	///	///
1958/1959	///			///				///		///		///	///	///		///
1959/1960				///				///		///		///	///	///		///
1960/1961				///				///		///		///	///	///		///
1961/1962				///				///		///		///	///	///		///
1962/1963				///				///		///		///	///	///		///
1963/1964				///				///				///	///	///		///
1964/1965				///				///				///	///	///		///
1965/1966				///				///				///	///	///		///
1966/1967				///				///				///	///	///		///
1967/1968				///				///				///	///	///		///
1968/1969				///				///				///	///	///		///
1969/1970				///				///				///	///	///		///
1970/1971				///				///				///	///	///		///
1971/1972				///				///				///	///	///		///
1972/1973				///				///				///	///	///		///
1973/1974				///				///				///	///	///		///
1974/1975				///				///				///	///	///		///
1975/1976				///				///					///	///		///
1976/1977				///				///					///	///		///
1977/1978				///				///					///	///		///
1978/1979				///				///					///	///		///
1979/1980				///				///					///	///		///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1980/1981				///				///					///	///		///
1981/1982				///				///					///	///		///
1982/1983				///				///					///	///		///
1983/1984				///				///					///	///		///
1984/1985				///				///					///	///		///
1985/1986				///				///					///	///		///
1986/1987				///				///					///	///		///
1987/1988				///				///					///	///		///
1988/1989				///				///					///	///		///
1989/1990				///				///					///	///		///
1990/1991				///				///					///	///		///
1991/1992														///		
1992/1993																
1993/1994																
1994/1995																
1995/1996																
1996/1997																
1997/1998																
1998/1999																
1999/2000																
2000/2001																
2001/2002																
2002/2003																
2003/2004																
2004/2005																
2005/2006																
2006/2007																
2007/2008																
2008/2009																
2009/2010																

	Standardisierter Typ
	Standardisierter Mischtyp
	Destandardisierter Mischtyp
	Destandardisierter Typ
///	Keine oder zu wenige Angaben zur Typenbildung

Insgesamt sind über den Untersuchungszeitraum unterschiedliche Entwicklungen festzustellen. Ab Anfang der 2000er Jahre ist jedoch in allen Bundesländern eine stärkere Standardisierung zu beobachten. Es liegt nahe, dass diese Entwicklung als direkte Folge des PISA-Schocks und der daran anschließenden Veränderungen im Schulsystem zu verstehen ist. Hierzu gehören z.B. Schulinspektionen und Vergleichsarbeiten, die unter der Überschrift Qualitätssicherung firmieren. Diese Aspekte sind nur zu sehr kleinen Teilen in unsere Indikatorik eingeflossen (Zentralabitur) und lassen sich nicht zwingend mit unserer Indikatorik abbilden. Dass dies dennoch der Fall ist, weist darauf hin, dass es in verschiedenen Bereichen der schulischen Bildung zu einer höheren Standardisierung gekommen ist.

Obwohl wir mit unserer Typologie „nur“ die Standardisierung der Kontrolle von Inhalten an bestimmten Schwellen des Gymnasialverlaufs abgebildet haben, lässt sich vor allem aus den Beobachtungen seit den 2000er Jahren schließen, dass sich eine derartige Typologie nicht nur auf Aussagen zu den gemessenen Indikatoren beschränken muss. Vielmehr weisen unsere Beobachtungen darauf hin, dass sich die Grundausrichtungen der Schulsysteme verändert haben. Wir würden sogar so weit gehen, dass die von uns erstellte Typologie unter dem Begriff schulpolitischer Philosophien zu fassen ist. D.h. auch andere, hier nicht gemessene Indikatoren sollten sich in Richtung einer stärkeren Standardisierung bewegt haben.

Dass eine schulrechtliche Typologie mehr misst als die Summe ihrer Einzelindikatoren, lässt sich einzig an dieser Stelle illustrieren. Auf der einen Seite sehen wir die Entwicklung unserer Typologie hin zu einer stärkeren Standardisierung. Auf der anderen Seite wissen wir, dass es andere schulrechtliche Veränderungen gab, die sich ebenfalls auf der theoretischen Dimension Standardisierung und De-standardisierung bewegen (z.B. Schulinspektionen und Vergleichsarbeiten). Ob dies im Hinblick auf die vergangenen Jahrzehnte oder den Bereich der Struktur ebenfalls zutrifft können wir nicht nachweisen, weil es auf den ersten Blick keine Indikatoren gibt, die diese theoretische Dimension (modernisiert vs. traditionell) berühren.

5.1.3 Zusammenhang der Typen miteinander

Im Folgenden stellen wir dar, wie die einzelnen schulrechtlichen Typen der Struktur und der verschiedenen Übergangspunkte in der Dimension Kontrolle von Inhalten (Abschnitte 5.2.1 bis 5.2.2.7.) miteinander zusammenhängen. Wir haben dafür mehrere Korrelationen der jeweiligen Rohwerte aus Tabelle A 5 bis Tabelle A 11 berechnet. Einfache Korrelationen mögen an dieser Stelle nicht die beste statistische Methode sein, um zu zeigen, wie die einzelnen Werte miteinander zusammenhängen, da die Bundesländer zu jedem Jahr mit einem bestimmten Messwert eingehen. Eigentlich würde diese Datenstruktur andere Modellspezifikationen erfordern, wie z.B. Lineare Regression mit fixen Effekten für die Bundesländer, Panel-corrected standard errors mit Bundesländern und Jahren auf den höheren Ebenen oder Two-way crossed random multi-level Modelle mit Bundesländern und Jahren auf den höheren Ebenen. Die Verwendung dieser Methoden halten wir jedoch nicht für zielführend, weil die folgende Darstellung nur schematischer Natur sein soll. Wir wollen an dieser Stelle nur betrachten, wie die einzelnen schulpolitischen Regelungen miteinander zusammenhängen. Uns ist bewusst, dass wir die jeweiligen Korrelationskoeffizienten aufgrund der Datenstruktur eher überschätzen. Deshalb wollen wir im Folgenden nur auf Korrelationen von größer als $r=0,4$ eingehen. Wir haben die Korrelationen dabei für drei unterschiedliche Zeitpunkte berechnet. Erstens für den gesamten Zeitraum,

zweitens vor 1991, also bevor die ostdeutschen Bundesländer in die Betrachtung einfließen, und drittens ab 1991 (Tabelle 49).

Es zeigt sich für den ersten Zeitraum von 1949/50 bis 2009/10, dass die Struktur des Schulsystems besonders stark mit den Übergangsregelungen nach der Grundschule zusammenhängt und mit dem Schuljahr. Dabei weist die Korrelation für den Grundschulübergang darauf hin, dass in modernisierten Schulsystemen destandardisiertere Übergänge zu beobachten sind. Der Befund, dass die Strukturen der Schulsysteme im Zeitverlauf modernisierter geworden sind, zeigt sich auch hier wieder. Die Korrelationen zwischen der Struktur und den anderen Indikatoren sind weit weniger bedeutsam. Des Weiteren zeigt sich, dass sich eine hohe Standardisierung beim Grundschulübergang auch beim Übergang mit Realschulabschluss und bei der Abiturstandardisierung beobachten lässt, wie auch zwischen diesen beiden Typen untereinander. Die Zusammenhänge mit den Regelungen in der Sekundarstufe I (Übergang nach Klasse 6 und Übergang nach Klasse 7 bis 9) sind weit weniger bedeutsam. Diese hängen wiederum untereinander stark zusammen.

Dass die Gesamtstandardisierung mit den einzelnen Übergangspunkten zusammenhängt, war so zu erwarten, da diese, neben einigen anderen Merkmalen, jeweils die Grundlage der Gesamtstandardisierung abbilden. Bezüglich der Gesamtstandardisierung zeigt sich aber, dass diese nur wenig mit der Schulstruktur zusammenhängt und auch kein bedeutsamer Zusammenhang mit dem Jahr, also im Zeitverlauf zu beobachten ist. Ebenfalls kein bedeutsamer Zusammenhang mit dem Jahr lässt sich für die einzelnen Übergangspunkte beobachten.

Diese Befunde sind nahezu deckungsgleich mit den Korrelationen von 1949/50 bis 1991/92. Hier zeigt sich jedoch, dass mit der zunehmenden Modernisierung der Schulstruktur nicht nur der Grundschulübergang weniger standardisiert wird, sondern auch der Übergang mit Realschulabschluss, die Abiturstandardisierung und damit auch die Gesamtstandardisierung.

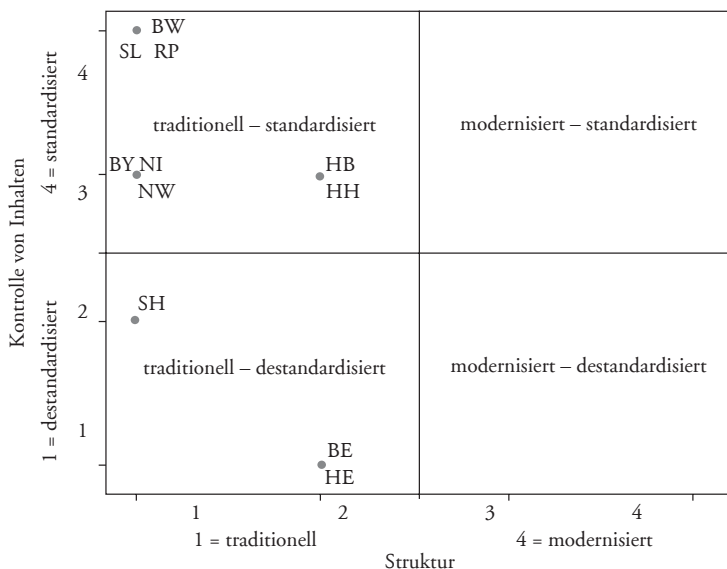
Ab 1991/92 verändern sich diese Zusammenhänge. Bei der Schulstruktur besteht nur noch ein bedeutsamer Zusammenhang mit dem Grundschulübergang, der mit steigender Modernisierung destandardisierter wird. Auch der Zusammenhang zwischen Struktur und Jahr ist nur noch sehr schwach. Auf der anderen Seite geht mit einer stärkeren Standardisierung des Grundschulübergangs auch eine höhere Standardisierung der anderen Übergangspunkte einher. Weiterhin ist eine bedeutsame Korrelation für die beiden Übergangspunkte innerhalb der Sekundarstufe I zu beobachten, sowie zwischen Abiturstandardisierung auf der einen Seite und der Standardisierung der Übergänge nach den Klassen 7 bis 9 und mit Realschulabschluss auf der anderen Seite. Mit dem Jahr hängt nur noch die Abiturstandardisierung zusammen. Dies war bis 1991/92 sogar in der umgekehrten Richtung zu beobachten.

Tab. 49: Korrelationen der Summenscores der einzelnen Typen untereinander (siehe Tab. A 5 bis Tab. A 11)

1949/50 bis 2009/10							
	Struktur	Übergang	Kl. 6	Kl. 7–9 mit RSA	Abitur	Jahr	Kontrolle Ges.
Struktur	1						
Übergang nach Kl. 4	-0,45*	1					
Übergang nach Kl. 6	-0,06	-0,07*	1				
Übergang nach Kl. 7–9	-0,17*	0,34*	0,58*	1			
Übergang mit RSA	-0,26*	0,41*	0,06	0,18*	1		
Abiturstandardisierung	-0,30*	0,45*	0,02	0,41*	0,41*	1	
Jahr	0,74*	-0,20*	0,08*	0,10*	0,06	0,01	1
Kontrolle Inhalte gesamt	-0,29*	0,65*	0,40*	0,84*	0,51*	0,74*	0,11*
vor 1991/92							
	Struktur	Übergang	Kl. 6	Kl. 7–9 mit RSA	Abitur	Jahr	Kontrolle Ges.
Struktur	1						
Übergang nach Kl. 4	-0,50*	1					
Übergang nach Kl. 6	-0,28*	0,13*	1				
Übergang nach Kl. 7–9	-0,30*	0,33*	0,65*	1			
Übergang mit RSA	-0,46*	0,44*	0,36*	0,39*	1		
Abiturstandardisierung	-0,50*	0,41*	0,21*	0,39*	0,37*	1	
Jahr	0,73*	-0,34*	0,03	0,03	-0,15*	-0,33*	1
Kontrolle Inhalte gesamt	-0,50*	0,62*	0,70*	0,85*	0,59*	0,63*	-0,14*
1991/92 bis 2009/10							
	Struktur	Übergang	Kl. 6	Kl. 7–9 mit RSA	Abitur	Jahr	Kontrolle Ges.
Struktur	1						
Übergang nach Kl. 4	-0,44*	1					
Übergang nach Kl. 6	0,21*	-0,30*	1				
Übergang nach Kl. 7–9	-0,20*	0,42*	0,42*	1			
Übergang mit RSA	-0,23*	0,41*	-0,35*	-0,12*	1		
Abiturstandardisierung	-0,27*	0,50*	-0,27*	0,50*	0,43*	1	
Jahr	0,12*	0,14*	0,03	0,18*	0,10*	0,40*	1
Kontrolle Inhalte gesamt	-0,32*	0,73*	-0,02	0,83*	0,41*	0,83*	0,29*

Anmerkungen: * p<0.01, dunkel hervorgehoben sind statistisch bedeutsame Korrelationen von r>0.4; RSA = Real-schulabschluss.

Zusätzlich zu den eben gezeigten Korrelationsberechnungen haben wir in Abbildung 26 bis Abbildung 28 grafisch dargestellt, wie in den Schuljahren 1965/66, 1993/94 und 2009/10 die Typologien auf Strukturebene und Kontrolle von Inhalten zusammenhängen. Diese Abbildungen verdeutlichen aus unserer Sicht noch einmal anschaulicher die Entwicklung der Schulpolitik auf den beiden Ebenen. Das Jahr 1965 haben wir gewählt, weil hier alle westdeutschen Bundesländer Typen zuzuordnen sind. 1993 haben wir ausgesucht, weil hier die ostdeutschen Bundesländer vorhanden sind und die ersten grundlegenden Entscheidungen zum Schulsystem getroffen worden sind. In den Abbildungen haben wir die Einteilung nach vier Quadranten vorgenommen. Im ersten Quadranten finden sich die traditionell-standardisierten Bundesländer. Im zweiten Quadranten enthalten sind die modernisiert-standardisierten, im dritten Quadranten die traditionell-destandardisierten und im vierten Quadranten die modernisiert-destandardisierten Bundesländer. Im Schuljahr 1965/66 zeigt sich im Bundesländervergleich noch eine Zweiteilung. Zu den traditionell-standardisierten Bundesländern zählen das Saarland, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Hamburg. Zu den traditionell-destandardisierten Bundesländern gehören Schleswig-Holstein, Bremen, Berlin und Hessen. Kein Bundesland ist strukturell als modernisiert zu kennzeichnen.



Anmerkung: Wert für Kontrolle von Inhalten für das Saarland aus dem Schuljahr 1975/76, da für das Schuljahr 1965/66 noch kein valider Wert gebildet werden konnte.

Abb. 26: Zusammenhang zwischen den Typologien Struktur und Kontrolle von Inhalten für das Schuljahr 1965/66

Nach der Wiedervereinigung sind deutliche Verschiebungen erkennbar (Abbildung 27). Hamburg und das Saarland wechseln vom traditionell-standardisierten zum modernisiert-standardisierten Quadranten. In diesem sind auch Thüringen und Sachsen-Anhalt verortet. Vom Quadranten traditionell-destandardisiert zum Quadranten modernisiert-destandardisiert bewegen sich Berlin, Bremen, Hessen und Schleswig-Holstein. Die stärkste Veränderung ist für Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen festzustellen, die von traditionell-standardisiert zu modernisiert-destandardisiert wechseln. Zur Gruppe der modernisiert-destandardisierten Typen gehören auch Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg. Kein Quadrantenwechsel ist bis 1993/94 für Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz zu beobachten. Diese sind nach wie vor dem traditionell-standardisierten Quadranten zuzuordnen. Zu dieser Gruppe gehört auch Sachsen. Zur Gruppe traditionell-destandardisiert gehört 1993/94 kein Bundesland mehr.

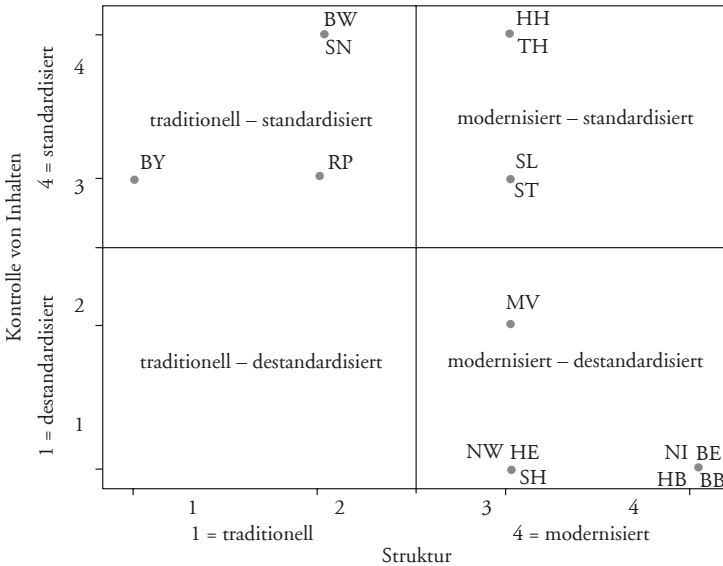


Abb. 27: Zusammenhang zwischen den Typologien Struktur und Kontrolle von Inhalten für das Schuljahr 1993/94

Zum Ende unserer Untersuchungsperiode gibt es eine starke Bewegung hin zum modernisiert-standardisierten Quadranten. Sowohl Rheinland-Pfalz vom Quadranten traditionell-standardisiert kommend, als auch Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern, die vom Quadranten modernisiert-destandardisiert wechseln zum modernisiert-standardisierten Quadranten.

Im Quadranten traditionell-standardisiert verbleiben Sachsen, Baden-Württemberg und Bayern, im Quadranten modernisiert-destandardisiert Hessen, Berlin, Bremen und Schleswig-Holstein. Aber auch bei diesen vier Ländern geht die Tendenz in Richtung einer stärkeren Standardisierung.

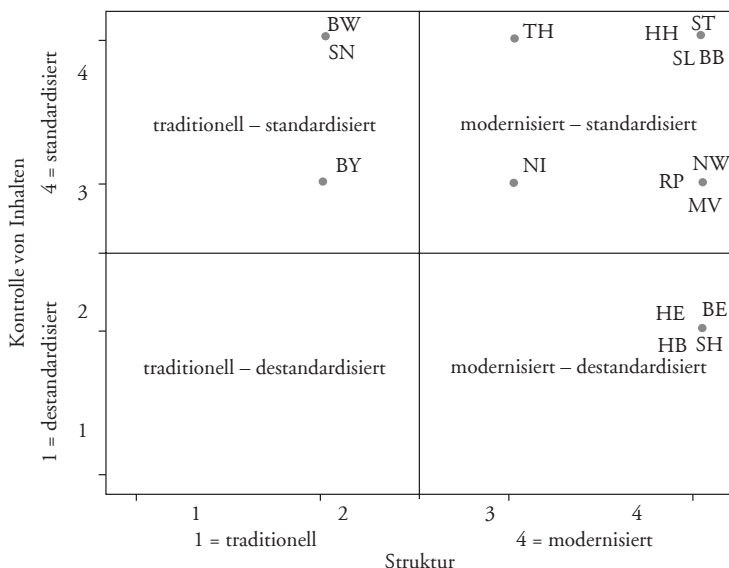


Abb. 28: Zusammenhang zwischen den Typologien Struktur und Kontrolle von Inhalten für das Schuljahr 2009/10

Insgesamt lässt sich anschließend an Laska (1979) eine Entwicklung in Richtung modernisierter Strukturen beobachten. Während die Entwicklung in den Strukturen relativ geradlinig in eine Richtung verläuft, ist dies für die Standardisierung nicht zu beobachten. Vor allem bis Anfang der 1990er Jahre hat es in vielen Bundesländern eher Destandardisierungstendenzen gegeben. Ob die starke Standardisierung nach 2000 auf den (externen) PISA-Schock zurückzuführen ist oder die Entwicklung in Richtung einer stärkeren Standardisierung auch unabhängig von PISA passiert wäre ist eine offene Forschungsfrage.

Schließlich wollen wir in diesem Abschnitt unsere Einordnung der Bundesländer entlang von Typen mit von Belows Typologisierung vergleichen. Sie ordnete für das Jahr 1997 die Schulstrukturen der Bundesländer von traditionell bis reformiert ein. Unsere Typen basieren zum Teil auch auf Indikatoren von Belows. Beim Vergleich der Typologie von Belows mit unseren Rohdaten für das Jahr 1997 (Tabelle A 5 im Anhang) kommen wir auch zu dem Ergebnis, dass Baden-

Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz die traditionellsten Werte aufweisen. Für die beiden anderen Bundesländer, die sie ebenfalls zu den traditionellen Schulsystemen zählte – Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein – können wir dies jedoch nicht feststellen. Beide Bundesländer haben höhere Werte als Thüringen und Sachsen, die von Below zu den reformierten Typen zählte. Hier zeigt sich also, dass sich durch die Verwendung etwas anderer Indikatoren auch andere Typen herauskristallisieren. Zudem zeigt sich, dass sich die Typologie der Bundesländer deutlich anders darstellen würde, wenn die Erhebungszeitpunkte nur minimal variiert werden. So unterscheiden sich die Werte für Sachsen-Anhalt zwischen 1996 und 1999, für das Saarland zwischen 1996 und 2002, in Bayern zwischen 2003 und 2008 und in Brandenburg zwischen 2004 und 2007 um 2 Punkte, in Mecklenburg-Vorpommern zwischen 2004 und 2007 sogar um 3 Punkte (siehe Tabelle A 5 im Anhang). Je nachdem welcher Zeitpunkt betrachtet wird, ergeben sich so leicht andere Zuordnungen der Typen. Dies ist bei einer Zuordnung in zwei Kategorien wie etwa bei von Below besonders folgeschwer. Dies weist zudem darauf hin, dass die von uns vorgenommene Typologie ebenfalls nicht unbedingt für Analysen nach unserem Untersuchungszeitraum genutzt werden sollte.

Das gezeigte Bild der Veränderung der Bundesländer in dem Merkmalsraum standardisierte vs. destandardisierte Kontrolle von Inhalten und traditionelle vs. modernisierte Strukturen vermittelt das Bild, dass es im allgemeinen zu relativ starken Veränderungen des Schulsystems gekommen ist. Außer Bayern, Baden-Württemberg und Sachsen haben alle anderen Bundesländer ihre Position in der oben gezeigten Matrix relativ stark verändert. Dies liegt auch daran, dass wir die schulrechtlichen Typen danach gebildet haben, welche Werte wir in den Bundesländern vorgefunden haben. Würden die Bundesländer jedoch in einem internationalen Maßstab betrachtet werden, würde sich die Verteilung deutlich anders darstellen. Schulsysteme, die die Schüler erst nach acht oder zehn Klassen aufteilen, würden sich in dem von uns gezeigten Merkmalsraum überhaupt nicht wiederfinden. Sie wären auf der Strukturebene weit rechts vom gezeigten Merkmalsraum platziert. In einem internationalen Kontext würde sich eine weit geringere Dynamik für die Bundesländer im Hinblick auf die strukturellen Veränderungen zeigen. Ähnliches gilt auch für den Grad der Standardisierung der Kontrolle von Inhalten. So existieren standardisierte Tests wie beispielsweise der Scholastic Assessment Test (SAT) oder das American College Testing Program (ACT), über die in den USA in allen Staaten die Studierfähigkeit standardisiert getestet wird, in keinem Bundesland. Diese Art der Testung ist im internationalen Maßstab als ein sehr standardisiertes Merkmal zu kennzeichnen, das in den USA an ein regional sehr destandardisiertes Schulsystem anschließt, mit je nach Bundesstaat unterschiedlichen Bildungsstandards (Liu 2006). Gleiches gilt für andere auf standardisierten Messverfahren basierenden Leistungsstandfeststellungen in

anderen Ländern, über die Zertifikate vergeben werden. Auch solche Merkmale würden sich außerhalb des hier gezeichneten Merkmalsraums für die Bundesländer befinden und die Entwicklung der Bundesländer in den einzelnen Typen unter Umständen weniger dynamisch erscheinen lassen.

6 Theoretische Einordnung und entstehende Fragen

Warum und wie verändern sich schulrechtliche Regelungen und damit einhergehende Schulpolitiken? Zu Stabilität und Wandel von Schulpolitik gibt es verschiedene theoretische Ansätze. Wir können in diesem Kapitel nicht abschließend bewerten, welchen Erklärungsbeitrag die verschiedenen Theorien für Wandel und Stabilität der Schulpolitik in den einzelnen Bundesländern haben. Hierfür bedarf es weitergehender empirischer Untersuchungen. Allerdings halten wir es für wichtig die gezeigten Befunde theoretisch einzuordnen. Was würden verschiedene Theorien und theoretische Ansätze im Hinblick auf die schulrechtlichen Veränderungen aussagen? Wo sehen wir Bestätigungen, wo ergeben sich Fragen, die weitergehende Forschung aufnehmen sollte? Dabei konzentrieren wir uns im Folgenden auf Perspektiven der Konflikttheorie, des soziologischen Neoinstitutionalismus und des historischen Institutionalismus wie auch der Parteiendifferenztheorie, wohl wissend, dass auch weitere theoretische Perspektiven herangezogen werden können (z.B. lerntheoretische oder diskursanalytische Ansätze).

6.1 Konflikttheoretische Überlegungen

Auf der einen Seite haben wir Konflikttheorien, die von der Annahme ausgehen, dass die herrschenden Klassen ihre Macht in der Moderne über das Bildungssystem vererben, die sie in der Vormoderne über die Standesordnung sicherten (Allmendinger et al. 2009; Bourdieu et al. 1981; Bourdieu und Passeron 1971). Dass dieser Sachverhalt die Schulpolitik einiger deutscher Bundesländer in der Vergangenheit geprägt hat, wurde in den 1950er Jahren noch offen kommuniziert: „Darüber daß die Entstehung eines „akademischen Proletariats“ in Deutschland verhindert werden muß, besteht allenthalben Einigkeit. [...] Die Prüfenden haben aber die Pflicht, sich nach besten Kräften zu bemühen, nach einem wenn auch strengen, so doch vor allem gerechten Maßstab zu urteilen (wobei die Voraussetzung der verschiedenen Art – soziale Lage, Milieu, Wohnverhältnisse usw. – die bei den Schülern gegeben sind, selbstverständlich berücksichtigt werden müssen).“ (Metzger 1952: 30ff.). Aus Perspektive der Konflikttheorie sollte die Schulpolitik beim Zugang zu höherer Bildung von einer hohen Stabilität gekennzeichnet sein. Insgesamt sollten schulrechtliche Regelungen, die das Ziel haben soziale Ungleichheiten zu verringern, Reaktanzen der höheren Schichten auslösen. Dass dies auch heute noch geschieht, haben wir in der Diskussion um die Verlängerung der Grundschulzeit in Hamburg (2010) eindrucksvoll gesehen. Wie ist dann aber die relativ lautlose Reform hin zu einer verlängerten gemeinsa-

men Schulzeit (über die schulartenunabhängige Orientierungsstufe) in Mecklenburg-Vorpommern wenige Jahre zuvor zu erklären? Reicht es aus, diese Reform mit pfadabhängigen Entwicklungen zu begründen und davon auszugehen, dass eine solche Reform in Ostdeutschland einfacher umzusetzen ist, da die gemeinsame Lernzeit hier über viele Jahrzehnte hinweg länger war als in Westdeutschland? Warum sehen wir dann derartige Reformbestrebungen nicht in Sachsen und Thüringen? Nur weil hier seit über 20 Jahren die CDU regiert und Parteien nach der Parteidifferenztheorie (siehe Abschnitt 6.4) einen Unterschied machen? Aus der Konflikttheorie ergeben sich aus unserer Sicht zwei weitere Annahmen zur Reform von Schulpolitik. Die herrschenden Klassen lassen Schulreformen, die auf die Verringerung sozialer Ungleichheit abzielen, nur dann zu, wenn sie eine gesetzlich verankerte Hintertür für ihre Statusreproduktion gewährt bekommen. So ist vielleicht zu erklären, warum die sechsjährige Grundschule in Berlin nie wirklich in Frage gestellt wurde. Durch die Möglichkeit bereits auf die grundständigen Gymnasien zu wechseln, hatten Eltern höherer Schichten immer die Möglichkeit ihre Kinder der längeren gemeinsamen Beschulung zu entziehen. Auch die sechsjährigen Grundschulen in Hamburg und Bremen boten ab Mitte bzw. Ende der 1950er Jahre die Möglichkeit bereits ab Klasse 4 auf das Gymnasium zu wechseln. Wenn den höheren Schichten eine Ausweichmöglichkeit gegeben wird, fällt es ihnen anscheinend leichter, sich mit bestimmten schulrechtlichen Regelungen zu arrangieren. Es ist müßig zu spekulieren, ob es in Hamburg zu keinem „Schulkrieg“ gekommen wäre, wenn man dem Berliner Modell der grundständigen Gymnasien gefolgt wäre. Aus Perspektive der Konflikttheorie liegt diese Annahme aber nahe.

Daran anschließend ist auch die Expansion des Privatschulsektors zu erklären. Die Annahme liegt nahe, dass gerade Eltern aus höheren Schichten häufiger Privatschulen anwählten, je stärker der Zugang zur höheren Bildung auch für untere Schichten ermöglicht wurde. Allerdings sehen wir zwischen den 1950er und Mitte der 1970er Jahre einen deutlichen Rückgang des Privatschulsektors im Gymnasialbereich (Abschnitt 4.1.13), genau in der Zeit, in der eine verstärkte strukturelle Reformtätigkeit zu beobachten ist (Abschnitt 4.1.14). Und wie ist es aus dieser Perspektive zu erklären, dass Schleswig-Holstein seinen ohnehin kleinen Privatschulsektor in den letzten 20 Jahren weiter verkleinerte, obwohl es dort gerade in dieser Zeit zu massiven schulstrukturellen Veränderungen gekommen ist? Aus Perspektive der Konflikttheorie ist hieran anschließend immer zu fragen, wie sich die Gegenreaktion höherer sozialer Schichten auf redistributive Schulreformen gestaltet, „da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie [diese] einfach „hinnehmen“ werden“ (Solga und Becker 2012).

Eine weitere Hypothese, die sich aus der Konflikttheorie ableiten lässt, ist jene, dass die herrschenden Klassen erst dann Reformen zulassen, wenn die soziale Strukturierungsfunktion eines Bildungsgangs ohnehin an Bedeutung verloren

hat. Das heißt, erst wenn der gymnasialen Bildung bzw. dem Abitur nicht mehr die gesellschaftliche Selektionsfunktion zukommt wie in der Vergangenheit, sollte dies die Etablierung schulrechtlicher Regelungen, die eine höhere Chancengleichheit in der Schule befördern, ermöglichen. Dies wäre zum Beispiel dann gegeben, wenn entweder privaten gymnasialen Bildungseinrichtungen eine höhere gesellschaftliche Selektionsfunktion zukommt als in der Vergangenheit, oder die gesellschaftliche Selektionsfunktion der tertiären Bildung zunimmt. Erst wenn sich die Selektionsfunktion des Gymnasiums bzw. der allgemeinen Hochschulreife abschwächt, sind Reformen der gymnasialen Bildung möglich. Dabei zeigt sich, dass in den vergangenen Jahrzehnten die soziale Selektion beim Zugang zur Hochschulzugangsberechtigung abgenommen hat. Dafür ist der Zugang zum Studium für die Personen mit Hochschulzugangsberechtigung sozial selektiver geworden. Im Ergebnis ist der Zugang zum Studium ebenso selektiv wie vor einigen Jahrzehnten (Lörz 2013; Lörz und Schindler 2011). Auch die Bologna-Reform mit der Etablierung von Bachelor- und Masterstudiengängen könnte zu einer Verstärkung der sozialen Selektion im Hochschulsystem geführt haben. Die bisherigen Befunde weisen darauf hin, dass die soziale Herkunft der Bachelorabsolventen über den Übergang in einen Master-Studiengang mitbestimmt. Vor allem Bachelorabsolventen, deren Eltern einen hohen beruflichen Status bzw. einen akademischen Bildungsabschluss haben, nehmen häufiger einen Master-Studiengang auf (Auspurg und Hinz 2011; Lörz et al. 2015; Rehn et al. 2011).

Des Weiteren ist es für das Erreichen lukrativer Berufs- und Einkommenspositionen nicht mehr ausreichend, ausschließlich einen Hochschulabschluss, ob nun Bachelor oder Master, zu erwerben. Es werden zunehmend andere Qualifikationen erforderlich, die über den formalen Bildungsabschluss hinausgehen. Die unterschiedlich hohen Zugangschancen drücken sich somit nicht mehr nur vertikal im Hinblick auf Bildungsabschlüsse, sondern horizontal im Hinblick auf die Art der besuchten Bildungseinrichtung aus (Lörz 2013). Es kommt also über den Besuch der tertiären Bildung hinaus Aspekten wie der Reputation der Hochschule (Gerber und Cheung 2008), Förderung durch Stipendien, Durchführung von Praktika bei angesehenen Unternehmen oder Auslandsaufenthalten (Cammelli et al. 2008; Messer und Wolter 2007; Rodrigues 2013; Wiers-Jenssen 2011) eine höhere Bedeutung zu. Mithin jenen horizontalen Merkmalen, bei deren Zugang Kinder aus höheren Schichten eher zu finden sind. Ob die Verschiebung der gesellschaftlichen Sortierfunktion von den Gymnasien hin zu den Hochschulen oder anderer horizontaler Schichtungsmerkmale durch schulpolitische Reformen zustande kam, ist eine offene Forschungsfrage – aus Perspektive der Konflikttheorie vielleicht eine vielversprechende. Umgekehrt ist auch vorstellbar, dass die gestiegene Sortierfunktion tertiärer Bildung als direkte Folge schulrechtlicher Reformen zu verstehen ist.

6.2 Soziologisch-neoinstitutionalistische Überlegungen nach Meyer und Ramirez

John Meyer und Francisco Ramirez (2005) gehen davon aus, dass Reformen der Bildungssysteme weltweiten Entwicklungen folgen und durch internationale Institutionen beeinflusst werden (siehe auch Meyer et al. 1977; Meyer et al. 1992; Schofer und Meyer 2005). Als treibende Kräfte von Bildungsreformen werden dabei globale Entwicklungen unter anderem im Hinblick auf Demokratisierung, Etablierung der Menschenrechte und Verwissenschaftlichung (Schofer und Meyer 2005) identifiziert. Die weltweite Vernetzung führt dazu, dass dominante Bildungsmodelle in allen Ländern der Welt umgesetzt werden – sowohl im Hinblick auf die grundlegende Struktur des Bildungssystems und der Organisation von Schulen als auch bei Unterrichtsinhalten. Am Ende der Entwicklung steht eine weltweite Angleichung von Bildung bzw. von Bildungssystemen. Diese Überlegungen sind insoweit mit denen Laskas (1979) vereinbar, als auch er davon ausgeht, dass sich alle Bildungssysteme evolutionär verändern und schließlich auf ein dominantes Modell zulaufen. Anders als Laska argumentiert der Neoinstitutionalismus nach Meyer und Ramirez nicht funktionalistisch. Sie stellen eher heraus, dass es auf internationaler Ebene zur Neudefinition dominanter Bildungssysteme bzw. bildungspolitischer Leitbilder kommen kann, an denen sich andere Länder orientieren. So wurde vor dem ersten Weltkrieg in vielen Ländern versucht, das deutsche Modell nachzuahmen. Nach dem zweiten Weltkrieg gab es in einigen Ländern Europas Bestrebungen, das amerikanische Modell des Gesamtschulsystems zu kopieren. In den siebziger und achtziger Jahren strömten hingegen viele amerikanische Bildungspolitiker nach Japan (Meyer und Ramirez 2005), ebenso wie nach der ersten PISA-Studie nach Finnland, das zum „Wallfahrtsort“ von Bildungspolitikern wurde. Seit dem zweiten Weltkrieg werden jedoch eher internationale Organisationen wie die UNESCO oder in jüngerer Zeit die OECD als treibende Kräfte eines Weltbildungssystems gesehen. Dabei wird zudem davon ausgegangen, dass sich die globalen Bildungsmodelle umso stärker in einem Land verbreiten, je stärker es mit der restlichen Welt vernetzt ist, mit der Einschränkung, dass aber gerade die alten europäischen Zentren langsamer diesem Weltmodell folgen. Auch wenn Deutschland hier nicht explizit benannt wird, ist Deutschland diesen Zentren zuzuordnen.

Wie hoch ist die Reichweite des Neoinstitutionalismus für die gezeigte Entwicklung in den Bundesländern? Was am Neoinstitutionalismus nach Meyer und Ramirez hervorsteicht, ist die Tatsache, dass sie in Teilen klar benennen, welche Entwicklungen sie im Schulsystem erwarten bzw. voraussagen. Wir gehen an dieser Stelle nur auf jene Punkte ein, zu denen wir auch Aussagen in unserer Indikatorik getroffen haben. Hierzu gehört auf struktureller Ebene erstens die stillschweigende Bevorzugung des UNESCO-Modells aus sechs/drei/drei, d.h. sechs Jahre Primar-

bereich, 3 Jahre Mittelstufe, drei Jahre Oberstufe. Zweitens sind beginnend mit der UN-Deklaration der Menschenrechte 1948 Bildungsprogramme, die offiziell und formal Schichtungskriterien bei der Zulassung berücksichtigen, im Rückzug begriffen. Formen der Differenzierung, die auf zugeschriebenen Statusmerkmalen wie Ethnizität, Klasse und Geschlecht beruhen, werden zunehmend stigmatisiert. Drittens ist im Allgemeinen eine höhere Standardisierung von Strukturen und Inhalten von Bildung zu erwarten (Meyer und Ramirez 2005), wobei dies nicht unbedingt auf unseren Standardisierungsbegriff im Hinblick auf die Kontrolle von Inhalten abzielt.

Lassen sich nun diese Annahmen über die Entstehung eines Weltbildungssystems auf die Reformtätigkeit in den deutschen Bundesländern übertragen? Die erste Annahme, dass sich die Schulstruktur einem Schulsystem mit mindestens sechsjähriger Primarstufe annähert, ist für Deutschland nicht zu beobachten. Die sechsjährige Grundschule in Berlin entstand bereits in den frühen 1950er Jahren, die in Brandenburg war als Vorgriff auf einen möglichen Länderzusammenschluss mit Berlin zu verstehen. Die Abschaffung der sechsjährigen Grundschule in Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein in den 1950er Jahren ging gerade den umgekehrten Weg. Einzig mit der Etablierung der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe in Niedersachsen und Bremen und teilweise in Hessen wurde in Westdeutschland der Weg in Richtung des prognostizierten Modells gegangen. Warum wurde dieser Weg dann nicht auch in anderen Bundesländern beschritten? Und warum wurde diese Schulorganisationsform in allen drei genannten Bundesländern relativ lautlos bis Mitte der 2000er Jahre abgeschafft? Im Hinblick auf die Strukturfrage eines längeren gemeinsamen Lernens scheint die Parteidifferenztheorie (siehe Abschnitt 6.4) in den deutschen Bundesländern deutlich zutreffender zu sein. Die sechsjährigen Grundschulen in Hamburg und Schleswig-Holstein wurden durch CDU-geführte Koalitionen aufgelöst, die Bremer SPD folgte in den 1950er Jahren wegen einer drohenden Wahlniederlage. Die Orientierungsstufen in Niedersachsen und Bremen als auch flächendeckend in Hessen wurden ebenso unter SPD-Regierungen eingeführt wie später in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern. Auch in Nordrhein-Westfalen wurde unter SPD-Führung versucht diese einzuführen. Das Vorhaben scheiterte jedoch an einer drohenden Volksabstimmung. Auf der anderen Seite sorgten CDU-geführte Regierungen in Niedersachsen, Hessen und Sachsen-Anhalt für die Abschaffung der Orientierungsstufe. In Bremen wurde diese Schulform während einer Großen Koalition unter SPD-Führung gleichzeitig zu ihrer Beendigung in Niedersachsen abgeschafft, da befürchtet wurde, dass Eltern in Bremen ihre Kinder auf Gymnasien in Niedersachsen anmelden, um der Orientierungsstufe zu entgehen. Insgesamt ist auf absehbare Zeit nicht von einer schulstrukturellen Veränderung auszugehen, wie sie der soziologische Neoinstitutionalismus voraussagt.

Auch in Deutschland spielen offiziell und formal Schichtungskriterien bei der Zulassung zu Bildungsgängen keine Rolle. Auch Formen der Differenzierung, die auf zugeschriebenen Statusmerkmalen basieren, gibt es seit der Weimarer Republik in Deutschland nicht mehr. Die Abschaffung des Schulgelds am Gymnasium und die Abschaffung der Monoedukation von Mädchen und Jungen haben die letzten beiden Merkmale verdrängt, die dementsprechend differenzierten. Gleichzeitig ist die Förderung benachteiligter Gruppen wie Migranten oder sozial benachteiligten Kindern im Schulrecht verankert – wenngleich auch nicht vergleichbar zwischen den Bundesländern und in den seltensten Fällen an klare gesetzliche Fördermaßnahmen gebunden. Bei der Abschaffung der letzten offiziellen Differenzierungsregelungen gab es jedoch auch zeitliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Während das Schulgeld an Gymnasien in Berlin, Hessen und Bremen bereits 1949 nicht mehr erhoben wurde, bestand es in Rheinland-Pfalz bis 1961/62 fort. Auch bei der Abschaffung der Monoedukation gab es massive zeitliche Unterschiede. Während die Koedukation beider Geschlechter in Bremen und Berlin bereits 1949 umgesetzt war, wurde die Koedukation im Saarland erst 1973 und in Bayern 1974 gesetzlich verankert.

Auch wenn die formale Gleichheit verschiedener gesellschaftlicher Gruppen hergestellt ist – vielleicht mit Ausnahme des Rechtsstatus verschiedener Migrantengruppen (Söhn 2011) – so hat sich vor allem im Hinblick auf soziale Ungleichheiten wenig geändert. So wurde mit der ersten PISA Studie (Deutsches PISA-Konsortium 2001) ein Ergebnis aus den 1960er Jahren bestätigt (Husén 1967): In kaum einem Land hängen Bildungserfolg und soziale Herkunft so stark zusammen wie in Deutschland. Gleichzeitig gab es auch bei den Zugangschancen zum Gymnasium keine soziale Öffnung (Schimpl-Neimanns 2000). Auch wenn es formal die gleichen Zugangschancen in den Bundesländern gibt, so sieht das in der Realität anders aus.

Im Hinblick auf eine höhere Standardisierung von Bildung können wir uns nur auf die von uns verwendeten Kriterien beziehen (Abschnitt 5.1.2). Hier zeigt sich, dass es in einigen Bundesländern zwischen Ende der 1970er und Anfang der 1990er Jahre eher zu einer Destandardisierung denn zu einer Standardisierung gekommen ist. Erst Ende der 1990er bzw. Anfang der 2000er Jahre ist für alle Bundesländer eine stärkere Standardisierung zu beobachten. Mit dem Neoinstitutionalismus wäre eine stärkere Destandardisierung im genannten Zeitraum nicht zu erwarten gewesen. Deutschlands schulrechtliche Regelungen veränderten sich in dieser Zeit eher entgegen eines Weltbildungssystems (z.B. längeres gemeinsames Lernen, höhere Akademisierungsquoten, hohe Standardisierung, höhere Bildungsausgaben). Vielleicht signalisierte gerade der externe PISA-Schock der deutschen Schulpolitik, dass das Weltbildungssystem überlegen ist. Die Argumentation bezüglich des PISA-Schocks und den darauf folgenden Veränderungen des deutschen Bildungssystems wirft jedoch eine wichtige Frage auf. Warum

kam es erst mit der ersten PISA-Studie zum Schock? Hätte dieser Schock nicht eigentlich viel früher eintreten müssen? Im Jahr 1990/91 führte die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) die sogenannte *Reading Literacy Study* durch. Von den Ländern, die später auch an PISA teilnehmen sollten bzw. heute zur OECD gehören, belegten die westdeutschen Schüler sowohl bei den 9-jährigen als auch den 14-jährigen Schülern Platz 14 von 21 im Länderranking bei den Lesekompetenzen. Die ostdeutschen Schüler, die bei den 9-Jährigen auf einem ähnlich schlechten Niveau abschnitten, belegten wenigstens bei den 14-jährigen Schülern den 10. Platz (Elley 1992). Nicht nur, dass die Schüler in Ost- und Westdeutschland in der Reading Literacy relativ schlecht abschnitten, zudem hatten westdeutsche Schüler bei den älteren, PISA-ähnlichen Schülergruppen niedrigere Kompetenzen als die ostdeutschen Schüler. Das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler zeigte sich auch bei der *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) 1995. Die deutschen Schüler belegten hier bei den Ländern, die 2014 zur OECD gehörten, bei den 14-Jährigen Platz 18 von 27 und bei den 18-Jährigen sogar nur Platz 13 von 17 (IEA 2014). Aus diesem Blickwinkel waren die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 nichts Neues, sondern eine altbekannte Diagnose zur Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems.

Wir bezweifeln nicht, dass der PISA-Schock zu Reaktionen in der deutschen Schulpolitik geführt hat. Die Orientierung der Bildungssysteme auf Berichte und Forderungen internationaler Organisationen wie der OECD stehen auch mit den Überlegungen von Meyer und Ramirez in Einklang. Warum gab es dann aber keine Reaktion auf die *Reading Literacy Study* oder TIMSS 1995? Gerade die jahrzehntelange Stabilität der drei- bzw. viergliedrigen Schulsysteme in den westdeutschen Bundesländern vermag als eine weitere Variante neoinstitutionalistischer Ansätze der historische Institutionalismus zu erklären, den wir im nächsten Abschnitt vorstellen.

6.3 Historisch-institutionalistische Überlegungen

Analysen zu den schulstrukturellen Reformprozessen in den deutschen Bundesländern betonen die Pfadabhängigkeiten des deutschen Schulsystems, da über Jahrzehnte am drei- bzw. viergliedrigem Schulsystem und am Sonderschulwesen festgehalten wurde (Blanck et al. 2013; Edelstein und Nikolai 2013).

Trotz struktureller Eingriffe wie der Einführung von Gesamtschulen und Orientierungsstufen in den 1970er und 1980er Jahren verliefen die Strukturreformen auf dem historischen Entwicklungspfad der vertikalen Differenzierung (Drewek 1984, 1994b; Geißler 2011a; Herrlitz et al. 2009; Lundgreen 2000; Müller 1977) und ließen die Aufteilung der Schülerschaft auf verschiedene Schulformen –

wenn auch im Falle der Orientierungsstufen bzw. der sechsjährigen Grundschule in Berlin und Brandenburg zu einem späteren Zeitpunkt – unangetastet.

Das Konzept der Pfadabhängigkeit – als ein zentrales Konzept einiger Vertreter im historischen Institutionalismus (Mahoney 2000; Pierson 2004) – betont die lang anhaltende Stabilität von Institutionen und versteht diese als historische Hinterlassenschaften von Richtungsentscheidungen an kritischen Weggabelungen. Reformen im Schulsystem werden durch Beharrungskräfte historisch gewachsener institutioneller Arrangements erschwert, deren Ursprünge weit in das 19. Jahrhundert zurückreichen (Friedeburg 1992; Geißler 2011a; Herrlitz et al. 2009). Der Konflikt um die strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens hat eine lange Vorgeschichte, zu denen etwa die Süvern-Beckedorff-Kontroverse²⁷⁷ Mitte des 19. Jahrhunderts oder auch der Weimarer Schulkompromiss von 1919²⁷⁸ gehören. Institutionelle Konfigurationen wirken über einen längeren Zeitraum fort, da Akteure dazu neigen, diese zu reproduzieren. Aufgrund der Veränderungsresistenz einer einmal gefundenen Lösung sind Pfadabweichungen oder Pfadwechsel aufgrund von „lock-in“-Effekten unwahrscheinlich (Pierson 2004). Um schulpolitische Reformen im Sinne des historischen Institutionalismus zu analysieren, müssen die historischen Hintergründe, funktionalen Zusammenhänge, die Einbettung von Institutionen in gesellschaftliche Zusammenhänge als auch die Rationalitäten und Überzeugungen von Akteuren berücksichtigt werden. Hierbei handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren und seinen Entwicklungen im Zeitverlauf.

Nach jahrzehntelangem Festhalten am dreigliedrigen Schulsystem ist mit der Wiedervereinigung 1990 Bewegung in die Schulstrukturentwicklung gekommen. Die Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen übernahmen zwar die Logik eines gegliederten Schulwesens, jedoch nicht das westdeutsche dreigliedrige Modell und führten ein zweigliedriges Sekundarschulwesen ein, bestehend aus Gymnasium sowie zusammengelegten Haupt- und Realschulen (Edelstein und Nikolai 2013; Fuchs 1996, 1997; Fuchs und Reuter 1995; Köhler 2010; Nikolai et al. i.E.). Auch einige westdeutsche Bundesländer wie etwa das Saarland, die Stadtstaaten und Schleswig-Holstein nahmen Veränderungen ihrer tradierten Schulstruktur vor und weisen nun ebenfalls zweigliedrige Schulsysteme auf. Trotz

277 Die Reformvorstellungen Wilhelm von Humboldts zu einem stufenweisen und nicht gegliederten Schulsystem versuchte Johann Wilhelm Süvern im preußischen Kultusministerium in einem Schulgesetzentwurf 1819 durchzusetzen, scheiterte jedoch an restaurativen Kräften im Kultusministerium. Bekannt ist vor allem die Gegenschrift Ludolphs von Beckedorff von 1821 (Hepp 2011).

278 Mit dem Weimarer Schulkompromiss von 1919 wurde die vierjährige Grundschüler für alle Schüler verpflichtend eingeführt. Vor dem Weimarer Schulkompromiss existierten an Mittelschulen und Gymnasium separierte Vorschulen. Auf der einen Seite ist der Weimarer Schulkompromiss als ein Fortschritt anzusehen, andererseits legte er die Grundlage für das bis heute früh trennende deutsche Schulsystem (Ackeren und Klaus 2011; Hepp 2011).

unterschiedlicher Strukturvarianten zeichnet sich eine Tendenz zur Herausbildung einer zweigliedrigen Schulstruktur ab (Fuchs 2009; Liegmann und Bouß 2012; Neumann et al. 2013; Tillmann 2012).

Die Motive für die Einführung zweigliedriger Schulsysteme sind dabei vielfältig. Während in den schulstrukturellen Entscheidungen der ostdeutschen Bundesländer nach der Wiedervereinigung Kontinuitäten zum DDR-Schulsystem eine starke Rolle spielten (Edelstein und Nikolai 2013; Nikolai et al. i.E.), lassen sich die Reformprozesse in den westdeutschen Bundesländern in den 2000er Jahren auf demografische Faktoren, Veränderungen im Schulwahlverhalten sowie die Debatte um Chancengleichheit zurückführen. In vielen Bundesländern, die bis dato an ihrem drei- bzw. viergliedrigen Schulsystem festhielten, erschwerten die zurückgehende Attraktivität der Hauptschule sowie zurückgehende Schülerzahlen in den 1990er und 2000er Jahren die Aufrechterhaltung eines mehrgliedrigen und wohnortnahen Schulangebots. Sowohl aufgrund höherer Bildungsaspirationen von Schülern und deren Eltern als auch einer größeren Nachfrage nach höher qualifizierenden Schulabschlüssen seitens der Wirtschaft wählten Eltern in der Vergangenheit seltener Haupt- und Realschulen als Bildungsgänge für ihre Kinder (Rösner 2007; Weishaupt 2009b). Die Hauptschule hat in den letzten Dekaden ihre traditionelle Funktion als Zubringerin zur Berufsausbildung verloren (Baethge 2010). Der Trend des veränderten Schulwahlverhaltens (Vermeidung der Hauptschule) ist schon seit Jahrzehnten deutschlandweit beobachtbar (Allmendinger et al. 2010), wurde jedoch erst durch den (je nach Bundesland z.T. dramatischen) Schüllerrückgang verschärft und damit ausschlaggebend für schulstrukturelle Veränderungen. Der demografisch bedingte Schülerzahlenrückgang hat gerade im ländlichen Raum zur Folge, dass die Aufrechterhaltung eines drei- bzw. mehrgliedrigen Schulsystems zunehmend unwirtschaftlich wird (Bartl und Sackmann 2014; Liegmann und Bouß 2012; Weishaupt 2009b). Dieser Aspekt findet sich auch in den 2000er Jahren in vielen Wahlprogrammen der in den Landtagen der Bundesländer vertretenen Parteien wieder – auch in einigen Landesverbänden der CDU (Nikolai und Rothe 2013).²⁷⁹

In Frage gestellt wurde das dreigliedrige Schulsystem und seine Begründung einer begabungsbezogenen Selektion zudem durch die empirische Wende in der Bildungsforschung (Liegmann und Bouß 2012; Neumann et al. 2013). Internationale wie nationale Schulleistungsstudien zeigen, dass die Verteilung auf die Schulformen der Sekundarstufe weder leistungsgerecht erfolgt, noch dass die Lerngruppen innerhalb der Schulformen homogen sind. Denn Schüler mit besserem sozioökonomischem Hintergrund haben bei gleicher Leistung eine höhere Chance das Gymnasium zu besuchen als Schüler aus Familien mit geringem so-

279 Die programmatische Umorientierung spiegelt sich auch innerhalb der Bundespartei der CDU wider, die sich 2011 für ein Zwei-Wege-Modell aus Oberschule und Gymnasium aussprach (CDU 2011).

zioökonomischem Status. Zudem wiesen die Leistungsvergleiche eine deutliche Überlappung der Schülerleistungen zwischen den verschiedenen Schulformen nach. Diese Befunde haben in der Schulpolitik zu einer größeren Aufgeschlossenheit gegenüber einer Schulformenintegration geführt.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass es vor allem sozio-ökonomische Faktoren sind, die die Etablierung von zweigliedrigen Schulstrukturmodellen bedingen. Die strukturelle Umgestaltung der Sekundarschulsysteme in vielen Bundesländern verlief in den 1990er und 2000er Jahren „überwiegend [...] konsensbewusst“ (Rösner 2014: 44) und ohne große parteipolitischen Kontroversen, jedoch unter der Bedingung, dass das Gymnasium in seiner Existenz unangetastet bleibt.

Inwieweit die vorgestellten Erklärungsansätze zur Entwicklung der mehrgliedrigen Sekundarschulsysteme auch auf andere Indikatoren zutreffen bleibt eine offene Forschungsfrage. So widersprechen die vorgestellten Erklärungsansätze auf den ersten Blick der Tatsache, dass Berlin zu Beginn der Untersuchungsperiode ein Einheitsschulsystem einführt und dass Hamburg, Bremen und Schleswig-Holstein mit einer sechsjährigen Grundschule starteten. Denn diese Reformen stellen zunächst einen Bruch mit der tradierten Selektion nach der vierten Klasse dar, die jeweils von sozialdemokratischen Regierungen eingeführt wurde. Allerdings bestanden diese nach der pfadabhängigen Argumentation unerwarteten Reformen nur für kurze Zeit. Hier haben machtbasierte Mechanismen in Form eines breiten Blocks aus konservativen Kräften die Zeit der Grundschuldauer zurück auf den vorgezeichneten Pfad geführt. Nur in Berlin wurde das achtjährige gemeinsame Lernen auf die sechsjährige Grundschulzeit reduziert. Dies aber auch nur um den Preis der Etablierung der sogenannten grundständigen Gymnasien.

Kritisch in Bezug auf den historischen Institutionalismus ist aus unserer Sicht festzuhalten, dass mit ihm nur retrospektiv Schulreformen erklärt werden können. Aus ihm lassen sich, anders als beim soziologischen Neoinstitutionalismus, keine Voraussagen zu schulpolitischen Veränderungen ableiten. Vielleicht wäre eine Voraussage schulpolitischer Veränderungen zwar wünschenswert, im Hinblick auf die Komplexität schulpolitischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse ist sie aber schlichtweg unmöglich.

6.4 Parteidifferenztheoretische Überlegungen

Parteien gehören zu den zentralen Akteuren in der Schulpolitik (Hepp 2011: 67). Sie spiegeln die schulpolitischen Interessen und Präferenzen ihrer Stammwählerschaft und den nahestehenden Milieus bzw. Gruppen wider. Parteien liegen bestimmte Ideologien oder Ziele zugrunde, die sie versuchen zu verwirklichen (Keil 2003; Sarcinelli 1998). Durch Meinungsäußerung (z.B. über Grundsatzprogramme oder Wahlprogramme) beeinflussen Parteien die Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse. Eine direkte oder indirekte Einflussnahme auf die Regie-

runbspolitik eines Bundeslandes nehmen Parteien über ihre gewählten Abgeordneten in den Landtagen vor. Parteien beeinflussen die Schulpolitik aber nicht nur über die parlamentarischen Wege, sondern auch wenn sie in Landesregierungen den Kultusminister stellen bzw. in der Ministerialverwaltung die politischen Spitzenbeamten (z.B. Staatssekretäre, Abteilungsleiter). Ihre inhaltlichen Positionen und Zielsetzungen dokumentieren Parteien in Grundsatzprogrammen, Wahlprogrammen (Nikolai und Rothe 2013) oder Parteitagsbeschlüssen. Gerade in der Schulpolitik spielen ideologische Grundmuster der Parteien, die sich in unterschiedlichen Werten und Menschenbildern als auch divergierenden Staats- und Gesellschaftsverständnissen äußern, eine wesentliche Rolle (Stern 2000: 26).

Der Parteiendifferenzhypothese zufolge setzen sich die Unterschiede der Parteipositionen je nach parteipolitischer Zusammensetzung von Regierungen auch in Unterschieden in der Regierungspolitik um. Nach der Parteiendifferenzhypothese formen Parteien die Wählerpräferenzen in politische Programme um, wobei die Parteien diese umso stärker realisieren können, je stärker sie auch an der Regierung beteiligt sind. Dabei unterscheiden sich die Programmatiken und Regierungstätigkeiten von konservativen Parteien in der Regel von der Politik von sozialdemokratischen Parteien (Castles 1982; Hibbs 1977; Schmidt 1982, 1996, 2001). Nach Hicks und Swank kommt es neben der parteipolitischen Zusammensetzung der Regierung jedoch auch auf die Position der Regierungsparteien im politischen System und die Stärke der Opposition an. Parteien sind in ihrem Handeln von ihrer politischen Umwelt beeinflusst. Trifft eine Regierungsbeteiligung konservativer Parteien auf eine starke linke Opposition, so kommt es Hicks und Swank zufolge zu linken Ansteckungseffekten (Hicks und Swank 1992: 665).

Auch in Analysen zur Bildungspolitik kommt die Parteiendifferenzhypothese zur Anwendung. So kommt für das Niveau und die Entwicklung der Bildungsausgaben der Parteiendifferenzhypothese eine Erklärungskraft zu, sowohl im Bundesländervergleich (Schmidt 1980; Wolf 2006), als auch im internationalen Vergleich (Busemeyer 2006; Nikolai 2007). Im internationalen Vergleich tätigen Linksregierungen höhere Investitionen für das Bildungswesen als konservative Regierungsparteien. Im Bundesländervergleich werden Parteieneffekte dagegen weitgehend von den Eigenheiten des bundesdeutschen Föderalismus überlagert, und entgegen dem internationalen Trend tätigen christdemokratisch regierte Bundesländer höhere Bildungsausgaben als sozialdemokratisch regierte Bundesländer (Wolf 2006). Der Einfluss von Regierungsparteien ist somit in der Bildungsfinanzierung nicht eindeutig.

Welche Effekte Parteien nicht nur in der Bildungsfinanzierung, sondern auch in den von uns untersuchten schulpolitischen Dimensionen, wie etwa der Strukturdimension und Kontrolle von Inhalten, haben ist teilweise offene Forschungsfrage. Innerhalb der Strukturdimension gibt es, wie bereits gezeigt, eine Vielzahl an Beiträgen zum Streit um Gesamtschulen und zum längeren gemeinsamen Lernen.

Jedoch fehlt es an systematischen Analysen, die die Rolle von Parteien in der Schulpolitik nicht nur auf ein Bundesland oder zu einem Zeitpunkt untersuchen, sondern über Bundesländer hinweg in einem längeren Zeitverlauf.

Nach der Parteidifferenztheorie könnten Parteien in der Schulpolitik einen Unterschied machen. Da in Deutschland Schulpolitik explizit in die Gesetzgebungskompetenz der Bundesländer fällt und zu den wichtigsten Gestaltungsbereichen von Landespolitik gehört (Wolf 2008), ist die Schulpolitik daher auch regelmäßig Streitthema in Landtagswahlkämpfen und bietet Parteien die Möglichkeit, sich gegen Mitkonkurrenten im Parteienwettbewerb zu profilieren und abzugrenzen. Analysen zu Landtagswahlprogrammen zeigen, dass in den 1990er Jahren die politischen Profile von Parteien im Bereich Schulpolitik starke Gegensätze aufwiesen (Stern 2000) und auch in den 2000er Jahren nicht von einer Konvergenz der Parteienpositionen gesprochen werden kann (Nikolai und Rothe 2013).

Vor allem in der Schulstrukturfrage ließen sich in der Vergangenheit parteipolitische Fronten hinsichtlich eines differenzierten und leistungsorientierten, gegliederten Schulsystems gegenüber eines egalitäreren, auf Förderung fokussierten integrierten Schulsystems beobachten, die mit Unterschieden im Begabungsverständnis einhergehen. In der Literatur galt die CDU lange Zeit als Partei, die einem gegliederten Schulsystem den Vorrang gibt, während die SPD sich gegen eine frühe Verteilung der Schülerschaft auf unterschiedliche Schulformen aussprach und für eine Schulformenintegration eintrat (Hepp 2011; Hüfner und Naumann 1977; Hüfner et al. 1977; Kuhlmann 1970; Stern 2000). Welche Auswirkungen hat nun die parteipolitische Zusammensetzung der Regierungen auf die Entwicklung der Schulstrukturen und Kontrolle von Inhalten? Hierzu haben wir unsere Datenbank mit Daten zur parteipolitischen Zusammensetzung der Regierungen zusammengebracht. Die Angaben zu den Parteikonstellationen haben wir aus einer Datenbank entnommen, die im Rahmen des Projekts „Schulpolitik im Bundesländervergleich“ an der Humboldt-Universität entstanden ist. In dieser Datenbank werden pro Jahr die jeweiligen Kabinettsitzanteile der Parteien seit 1949 berechnet. Zu den linken Parteien zählen im Bundesländervergleich die SPD, Bündnis 90/Die Grünen und die Linke (Elff 2009; Linhart und Shikano 2009; Schniewind 2012; Schniewind et al. 2009).²⁸⁰ Je länger Parteien an der Regierung beteiligt sind bzw. die Alleinregierung stellen, umso größer ist ihr Einfluss auf die politische Kultur eines Bundeslandes. Zu den Bundesländern mit einer Dominanz konservativer Parteien seit 1949 bzw. 1990 (für die ostdeutschen Bundesländern) gehören Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, das Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen. Zu den Bundesländern mit einer Dominanz linker Parteien zählen Brandenburg, Bremen, Hamburg,

280 In einigen Bundesländern zu Beginn der 1950er Jahren zählten zu den linken Parteien auch kommunistische Parteien.

Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Mecklenburg-Vorpommern. Keinem Parteienlager eindeutig zuordnen lassen sich Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. Wie in den vorhergehenden Abschnitten beschrieben, gibt es zahlreiche Beispiele, die zeigen, dass bestimmte schulrechtliche Regelungen nur dann umgesetzt wurden, wenn Koalitionen linker Parteien in einem Landtag regierten. Auf der anderen Seite gab es Beispiele, in denen bestimmte schulrechtliche Regelungen nur dann umgesetzt wurden, wenn die CDU/CSU (mitunter gemeinsam mit der FDP) die Regierungsverantwortung innehatte. Die Frage hierbei ist nun, ob dies nur auf einzelne Regelungen zutrifft, die schon im „ideologischen“ Wettstreit linker und christdemokratischer Parteien diskutiert werden, oder ob sich systematische Unterschiede der Typen von Schulstrukturen und der Kontrolle von Inhalten finden lassen, wenn linke Parteien oder christdemokratische Parteien regieren. Um dies zu untersuchen haben wir die Veränderungen der Strukturen und Kontrolle von Inhalten in den Bundesländern aus den Tabelle A 5 und Tabelle A 11 im Anhang mit den Kabinettsitzanteilen in den Landtagen in Beziehung gesetzt. Eine solche Analyse ist jedoch alles andere als statistisch trivial. Wir haben deshalb die Analysen in verschiedenen statistischen Varianten modelliert. Als erstes haben wir lineare Regressionen mit fixen Effekten für die Bundesländer berechnet, die eine weit verbreitete Methode für derartige Analysen ist. Hierbei ist jedoch einzuwenden, dass diese Modelle unzureichend auf die Ausgangswerte der Vorperiode bzw. des Vorjahres kontrollieren. Deshalb haben wir zweitens lineare Regressionen mit fixen Effekten für die Bundesländer unter Kontrolle der Struktur bzw. Kontrolle der Inhalte ein Jahr zuvor durchgeführt. Dies verstößt jedoch gegen eine der Annahmen linearer Regressionen, da der Ausgangswert mit der abhängigen Variable extrem korreliert ist. Deshalb haben wir drittens autoregressive conditional heteroscedasticity-Modelle (Arch-Modelle) berechnet, die diese hohe Korrelation miteinbeziehen. Alternativ haben wir viertens lineare two-way crossed random effects Mehrebenenmodelle durchgeführt.²⁸¹ Die angeführten Modelle haben in Bezug auf die hier aufgeworfene Fragestellung ihre Stärken und Schwächen (Tabelle A 12 und Tabelle A 13 im Anhang). Auch die Ergebnisse unterscheiden sich je nachdem, welches Modell angewendet wird. Wir gehen hier nur auf die Ergebnisse ein, die sich in den meisten Modellen zeigen lassen. Die Operationalisierung der unabhängigen Variablen befindet sich in Tabelle A 14 im Anhang.

281 Hierbei werden anders als in normalen Multilevel-Modellen nicht geschachtelte höhere Ebenen angenommen (bspw. Klassen in Schulen), sondern sich kreuzende höhere Ebenen. In unserem Fall sind dies zum einen die Bundesländer und zum anderen die Jahre. Dabei haben wir die Jahre als kategoriale Variable in Fünffjahresabständen codiert. Wir gehen davon aus, dass es periodische Effekte gibt, die für alle Bundesländer festzustellen sind. Mit der Kategorisierung in Fünffjahresabständen versuchen wir, diese periodischen Effekte zu modellieren. Allerdings kann man hier auch andere Abstände wählen.

Für die Entwicklung der Schulstruktur in den Bundesländern zeigt sich einheitlich, dass diese mit ansteigendem Jahr modernisierter geworden ist. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass sich dieser Modernisierungsprozess mit der Zeit abgeschwächt hat. Zudem finden sich Hinweise darauf, dass sich die Struktur der Schulsysteme sukzessive modernisiert hat, wenn der Anteil linker Parteien an der Landesregierung zuvor längerfristig (zwei bis sechs Jahre) hoch war. Der Anteil linker Parteien zwei Jahre zuvor hat jedoch keinerlei Einfluss auf die Modernisierung der Schulstruktur. Dies weist, vorsichtig interpretiert, darauf hin, dass linke Parteien nur dann eher zu einer Modernisierung der Schulstruktur beitragen, wenn sie längerfristig in Regierungsverantwortung sind. Dieser Befund lässt sich aber für die ostdeutschen Bundesländer nicht zeigen. Hier hat die Couleur der Landesregierungen keinen Einfluss auf die schulstrukturelle Entwicklung. Allerdings zeigt sich in den ostdeutschen Bundesländern, dass es eher zu einer Modernisierung der Schulstruktur gekommen ist, wenn der Bildungsminister längerfristig (zwei bis sechs Jahre zuvor) nicht linken Parteien angehörte. Dieser Befund ist für die westdeutschen Bundesländer nicht festzustellen.

Für beide Landesteile zeigt sich jedoch relativ eindeutig, dass die langfristige Regierungsverantwortung von linken Parteien in deutlich geringerem Maße zu einer Modernisierung des Schulsystems führt, wenn das Politikerbe (Ausgangswert der Struktur zu Beginn der Untersuchungsperiode) bereits relativ modernisierte Strukturen aufwies. Die Interpretation des Befundes ist jedoch schwierig. Drängen linke Parteien dann weniger auf eine Modernisierung des Schulsystems, wenn ein gewisser Modernisierungsgrad erreicht wurde, oder beobachten wir hierbei einen statistischen Sättigungseffekt?

Des Weiteren haben wir in unseren Modellen zwei singuläre Ereignisse, die für alle Bundesländer galten, miteinbezogen und untersucht, ob diese in den Folgejahren (fünf Jahre danach) zu einer stärkeren Veränderung der Schulstruktur geführt haben. Zu den singulären Ereignissen gehören das Hamburger Abkommen von 1964 und der PISA-Schock von 2001. Die zugehörigen Ergebnisse sind nicht in allen Modellen gleich stark ausgeprägt. Es zeigt sich jedoch tendenziell, dass das Hamburger Abkommen eher zu einer Modernisierung der Schulstruktur geführt hat. Der PISA-Schock hat hingegen zunächst (in den fünf folgenden Jahren) eher zu einer Re-Traditionalisierung der Schulstrukturen beigetragen. Dieses Ergebnis ist nur in den westdeutschen Bundesländern festzustellen.

Für die Kontrolle von Inhalten zeigen sich hingegen eher kurzfristigere Einflüsse linker Parteien auf die Standardisierung. So kommt es eher zu einer Destandardisierung, wenn die Beteiligung linker Parteien zwei Jahre zuvor hoch war. Dies könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass sich Schulreformen in diesem Bereich leichter und damit kurzfristiger umsetzen lassen, als im Bereich der Schulstrukturen. Zudem zeigt sich nur in den westdeutschen Bundesländern tendenziell (nicht in allen Modellen), dass es eher zu einer Destandardisierung kommt, wenn

langfristig (zwei bis sechs Jahre zuvor) kein CDU-Minister für das Bildungsministerium zuständig war.

Im Hinblick auf die zeitliche Entwicklung ist tendenziell eine Entwicklung hin zu einer stärkeren Standardisierung zu beobachten. Der quadratische Jahresterm weist hier aber auf eine zunehmende Standardisierung in den jüngeren Jahren hin. Zudem zeigt sich, dass es mit zunehmendem Jahr eher zu einer Destandardisierung kommt, wenn das Politikerbe (Ausgangswert der Untersuchungsperiode) besonders standardisiert war.

Das Hamburger Abkommen und der PISA-Schock hatten hingegen keinen kurzfristigen Einfluss (Fünfjahreszeitraum) auf die Standardisierung der Kontrolle von Inhalten. Dies überrascht ein wenig im Hinblick auf den PISA-Schock. Allerdings zeigt sich hier auch, dass die Standardisierung der Kontrolle von Inhalten bereits vor dem PISA-Schock eingesetzt haben könnte und sich diese zudem verstärkt in den letzten Jahren unserer Untersuchungsperiode zeigt. Es stellt sich die Frage, wie lange politische Reformen singulären Ereignissen wie dem PISA-Schock zugeschrieben werden können?

In Bezug auf die Parteidifferenztheorie finden wir zwar Hinweise darauf, dass linke Landesregierungen eher die Entwicklung modernisierter Strukturen und eher einer Destandardisierung der Kontrolle von Inhalten vorangetrieben haben. Insgesamt sollten die gefundenen Ergebnisse jedoch nicht überbewertet werden, dafür sind die Parteieinflüsse zu uneinheitlich und nicht in allen statistischen Modellen feststellbar. Die Hinweise auf eine starke Parteibindung schulrechtlicher Reformen im Hinblick auf die Etablierung von Gesamtschulen und der Etablierung längeren gemeinsamen Lernens fallen bei der Deskription in diesem Buch zwar klar ins Auge. Im Hinblick auf die Gesamtstruktur und Gesamtstandardisierung der Kontrolle von Inhalten sind die Parteidifferenzen jedoch weit weniger stark ausgeprägt. Unsere Ergebnisse zeigen, dass sich bei der Analyse der Ursachen schulrechtlicher Veränderungen in statistischen Analysen kaum Parteeffekte nachweisen lassen. Wir vermuten dabei, dass es anstelle von statistischen Analysen von höherer Relevanz ist, stärker die Prozesse schulrechtlicher Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse in den Blick zu nehmen.

7 Fazit

7.1 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Mehr als 60 Jahre schulrechtliche Entwicklung in den Bundesländern haben wir in unserer Studie untersucht. Unter Berücksichtigung solch langer Zeiträume lässt sich institutioneller Wandel in den Schulsystemen der Bundesländer beschreiben, analysieren und verstehen. Nach Paul Pierson gehen zentrale Erklärungsfaktoren verloren, wenn institutionelle Entwicklungen allein als Momentaufnahme („snapshot“) und nicht als ein fortlaufender Film („moving picture“) betrachtet werden. Institutionen bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen gesteuerter und ungesteuerter Entwicklung, in dem längerfristige zeitliche Prozesse eine zentrale Rolle spielen. Institutionen werden somit durch Pfadabhängigkeiten geprägt (Pierson 2004: 15f.). Auch Bernd Zymek betont, dass „die Gegenwart des Schulsystems nicht als Zustand, sondern als vielschichtiger Prozess und historische Episode in langfristigen Prozessen begriffen“ (Zymek 2013: 470) werden muss.

Ziel unserer Untersuchung war es, die schulrechtlichen Veränderungen in den Bundesländern seit 1949 zu beschreiben, zu analysieren und Typen von Schulsystemen im Zeitverlauf zu identifizieren. Dabei wollten wir vier Fragen beantworten:

- (1) Wie haben sich die Schulsysteme der Bundesländer seit dem Schuljahr 1949/50 verändert?
- (2) In welchen Bereichen der Schulsysteme kam es zu häufigen Veränderungen und in welchen kaum?
- (3) Welche schulrechtlichen Typen lassen sich erkennen?
- (4) Zu welchen schulrechtlichen Typen lassen sich die Bundesländer im Zeitverlauf zuordnen?

Die schulrechtlichen Regelungen haben wir systematisch vergleichend aus rund 8.300 Einzeldokumenten in Schulgesetzen, Rechtsverordnungen, Verwaltungsvorschriften und Gesetzeskommentaren entnommen. Drei Dimensionen haben wir in unserer Untersuchung berücksichtigt: In der Dimension der Struktur haben wir untersucht, in welcher Art und Weise die Bundesländer in der Vergangenheit Bildungsgänge differenziert haben und mit welchen finanziellen Fördermaßnahmen und Regularien Schülern der Zugang zum Gymnasium ermöglicht wurde. Mit der Dimension der Kontrolle von Inhalten haben wir analysiert, nach welchen Kriterien die Bundesländer den Zugang zum Gymnasium gestaltet haben und inwieweit Curricula, Prüfungen und Zertifikate an Gymnasien landes-

weit einheitlichen Standards entsprachen. In der Dimension der Inhalte haben wir ermittelt, welcher Stellenwert einzelnen Unterrichtsinhalten an Gymnasien zukam. Im Vergleich zur Dimension der Strukturen und Kontrolle der Inhalte haben wir in dieser Dimension jedoch nur wenige ausgewählte Indikatoren berücksichtigt und diese Dimension auch nicht in unsere Bildung von Schulsystemtypen überführt. Wir haben uns in unserer Studie in den Dimensionen der Kontrolle von Inhalten und Inhalten auf Regelungen konzentriert, die das Gymnasium betreffen, da das Gymnasium bis heute die einzige weiterführende Schulform ist, die in allen Bundesländern anzutreffen ist und das Gymnasium die Leitinstitution des Schulsystems ist.

Veränderungen in der Dimension Struktur

Für die Dimension der Struktur lässt sich festhalten, dass die Schulsystementwicklung seit Beginn unserer Untersuchungsperiode 1949 als pfadabhängige Entwicklung zu charakterisieren ist. Nach wie vor ist die Mehrgliedrigkeit das dominierende Strukturmerkmal in allen Schulsystemen der Bundesländer. In der Vergangenheit scheiterten fast alle Versuche, die Grundschulzeit zu verlängern und das vertikal gegliederte Schulsystem durch ein Gesamtschulsystem zu ersetzen, an der Beharrungskraft des Gymnasiums. Jedoch lassen sich innerhalb des Pfades der gegliederten Sekundarschulsysteme weitreichende Veränderungen konstatieren. So wurde in allen Bundesländern die Vollzeitschulpflicht auf neun bzw. zehn Jahre verlängert und die Grundschule als eigene Schulart durchgesetzt. In allen Bundesländern (z.T. aber auch erst in den letzten Jahren) wurde in unserer Untersuchungsperiode die Erlangung der allgemeinen oder fachgebundenen Hochschulreife an beruflichen Schulen ermöglicht. In vielen Bundesländern wurden Gesamtschulen als Regelschulen eingeführt, was dazu führte, dass der Anteil der Gymnasien an allen Schulformen, die den Erwerb des Abiturs ermöglichen, beträchtlich sank. In den letzten beiden Dekaden wurden in vielen Bundesländern zweigliedrige Schulsysteme, bestehend aus dem Gymnasium und einer weiteren Schulform der Sekundarstufe, eingeführt. In den Stadtstaaten und neuerdings auch in Schleswig-Holstein und im Saarland ermöglichen die integrierten Schulformen zudem, dass Schüler auch hier das Abitur erwerben können.

Jedoch verliefen nicht alle Entwicklungen in der Dimension der Struktur kontinuierlich in eine bestimmte Entwicklungsrichtung. So wurden schulvorbereitende Einrichtungen für Kinder, die zwar schulpflichtig, jedoch nicht schulfähig sind, im Zeitverlauf in vielen Bundesländern abgeschafft bzw. ihr Verpflichtungsgrad aufgehoben. Während mit der Abschaffung des Schulgeldes an Gymnasien bis Anfang der 1960er Jahre eine finanzielle Zugangshürde abgeschafft wurde, lässt sich dies jedoch nicht gleichermaßen für die Lernmittelfreiheit beobachten. Hier wurde in den 2000er Jahren in einigen Bundesländern die Lernmittelfreiheit an Gymnasien wieder beseitigt bzw. eingeschränkt. Versuche die Grundschulzeit

zu verlängern scheiterten in vielen Bundesländern, und auch die schulartenunabhängige Orientierungsstufe konnte sich langfristig kaum durchsetzen (außer in Mecklenburg-Vorpommern). Nicht kontinuierlich ist auch die Entwicklung der Dauer der Schulzeit bis zum Abitur. Wurde bis zu Beginn der 1950er Jahre die Gymnasialzeit auf neun Jahre verlängert, erfolgte in den 2000er Jahren wieder eine Umstellung auf acht Jahre. Diese Umstellung hatte in einigen Bundesländern jedoch kaum Bestand, und es ist eine Rückkehr zur neunjährigen Gymnasialdauer zu beobachten.

Trotz dieser z.T. nicht kontinuierlichen Entwicklungen zeigt unsere Typologisierung in der Dimension Struktur, dass sich innerhalb der Schulstruktur weitreichende Veränderungen ergeben haben und diese summiert über einen längeren Zeitraum zu Veränderungen von Schulsystemtypen führten. Auf dem Kontinuum von traditionellen bis modernisierten Schulsystemen haben sich alle Bundesländer in den letzten Jahrzehnten in ihren Strukturen modernisiert, wenn auch mit unterschiedlichen Ausprägungen und Geschwindigkeiten. Zu den eher traditionellen Bundesländern gehören heute nur noch Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen. Wir haben aber auch gezeigt, dass sich die Entwicklung nicht immer in Richtung modernisierter Strukturen bewegen muss und zeitweise Re-Traditionalisierungen möglich sind. Insgesamt gehen wir jedoch davon aus, dass es in den nächsten Jahren eher zu einer weiteren Modernisierungstendenz kommen wird. Selbst in Bayern und Baden-Württemberg werden bereits Schulversuche etabliert, in denen Haupt- und Realschulen zusammengefasst sind.

Inwieweit lassen sich mit unseren Daten historische Konjunkturen in der Reformtätigkeit der Bundesländer feststellen? In der Dimension der Struktur waren reformstarke Jahrzehnte zum einen die 1950er und 1960er Jahre sowie das Jahrzehnt nach dem PISA-Schock 2001. Auch die 1970er Jahre gehören noch dazu. Es scheint, dass es mit dem PISA-Schock von 2001 zu weitreichenden schulrechtlichen Veränderungen in der Struktur der Schulsysteme gekommen ist. Die intensiven Reformtätigkeiten in diesem Jahrzehnt sind jedoch vor allem auf die Änderung der Gymnasialzeit zurückzuführen. Ohne die Umstellung auf das G8-Gymnasium würde sich die Intensität der Reformtätigkeit auf dem Niveau der 1970er Jahre bewegen. Jahrzehnte mit wenigen Strukturreformen waren die 1980er bzw. mit fast keinen Reformen die 1990er Jahre. Der Beitritt der ostdeutschen Bundesländer hatte demnach in den 1990er Jahren keine Folgen für die Reformtätigkeiten in den westdeutschen Bundesländern.

Diese Entwicklungstendenzen in der Zusammenschau aller Bundesländer verdecken jedoch, dass sich die Reformtätigkeit ungleich zwischen den Bundesländern verteilt. Von den westdeutschen Bundesländern erweisen sich Niedersachsen und Bremen als die Bundesländer mit den meisten Strukturreformen, wenige Reformen sind dagegen in Baden-Württemberg, Bayern und Schleswig-Holstein zu beobachten. Die Menge an Strukturreformen ist dabei keineswegs immer mit

Progressivität gleichzusetzen. So gab es auch Reformen, die das Schulsystem in einzelnen Bundesländern retraditionalisiert haben.

Von den ostdeutschen Bundesländern ist Sachsen-Anhalt das Bundesland mit den häufigsten Strukturreformen, Sachsen dagegen mit den wenigsten Reformen der Struktur. Insgesamt bleibt für die Schulstrukturentwicklung festzuhalten, dass von ständigen Veränderungen in den Bundesländern mit Blick auf 60 Jahre nicht die Rede sein kann. Vielmehr folgen auf Phasen hoher Reformtätigkeit Phasen der Stagnation.

Veränderungen in der Dimension Kontrolle von Inhalten

In der Dimension der Kontrolle von Inhalten haben wir verschiedene Schwellen bzw. Phasen im Schulverlauf betrachtet. Hierzu gehörten die Regelungen zum Übergang auf das Gymnasium nach der Grundschule, Aufstiege auf das Gymnasium nach Klasse 6, Aufstiege auf das Gymnasium nach Klasse 7 bis nach 9, Aufstiege auf das Gymnasium mit Realschulabschluss, Abstiege vom Gymnasium und der Übergang von Sekundarstufe I zu II. Berücksichtigt haben wir auch, ob Schüler bei Vollendung der Sekundarstufe I auf dem Gymnasium einen allgemeinbildenden Schulabschluss erlangen, die Regelungen zur Abiturprüfung, ob es landeseinheitliche Leistungsstandfeststellungen gibt, wie das Arbeits- und Sozialverhalten bewertet wird und ab welcher Klassenstufe Noten vergeben werden. Im Gegensatz zur Dimension der Struktur lässt sich die Vielzahl der Regelungen dieser Indikatoren nicht zusammenfassend darstellen, da sich kaum eine kontinuierliche Entwicklung feststellen lässt und die zahlreichen Veränderungen sich auch systematisierend kaum für die einzelnen Indikatoren diskutieren lassen. Dies können wir jedoch lösen, indem wir die Kontrolle von Inhalten anhand der gebildeten Typen beschreiben. Allerdings lassen sich auch für die Kontrolle von Inhalten einige allgemeine Entwicklungen auf Einzelindikatorebene feststellen. So vertrauten die meisten Bundesländer bei der Auswahl der Gymnasiasten in den 1950er und 1960er Jahren noch auf Aufnahmeprüfungen, die heute nur noch in wenigen Fällen existieren (Übergang in der Sekundarstufe I in Bayern und im Saarland). Übergänge, die über Aufnahmeprüfungen geregelt sind, sind zudem so zu verstehen, dass diese zwar rechtlich möglich, aber institutionell nicht gewünscht sind.

Eine weitere Entwicklung, die in vielen Bundesländern festzustellen ist, betrifft die Vorgaben welche Fächer in der gymnasialen Oberstufe zu belegen sind und ob es ein Zentralabitur gibt. So kam es im Hinblick auf zu belegende Fächer in vielen Bundesländern, beginnend mit den 1970er Jahren zu weniger rigiden Vorgaben. Dies änderte sich aber Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre im Zuge der Reform der gymnasialen Oberstufen, die in der Öffentlichkeit kaum thematisiert werden. Zudem haben mittlerweile alle Bundesländer außer Rheinland-Pfalz ein Zentralabitur eingeführt.

Aber kommen wir zu den Veränderungen der schulrechtlichen Typen auf der Dimension Kontrolle von Inhalten. Anders als bei der Dimension Strukturen zeigt sich hier keine lineare Entwicklung. Beginnend mit einer relativ starken Standardisierung der Kontrolle von Inhalten in den 1950er bis 1970er Jahren ist es in vielen Bundesländern zwischenzeitlich zu einer starken Destandardisierung gekommen. Ab Mitte der 1990er Jahre ist jedoch wieder eine deutliche Standardisierung zu beobachten. Dies zeigt sich nicht nur an den Übergangsregularien für die verschiedenen Schwellen des gymnasialen Bildungsgangs, sondern wie angesprochen auch beim Abitur (Zentralabitur und Verpflichtungsgrad von Fächern), beim Beginn der Notenvergabe in der Grundschule und bei der Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in Notenform.

Aufgrund der Vielzahl von Einzelregelungen zur Kontrolle von Inhalten und teilweise fehlender Angaben aus den 1950er und 1960er Jahren haben wir auf eine statistische Gesamtschau der Reformtätigkeit in dieser Dimension verzichtet. Auffällig ist hier nur, dass es gerade in den Jahren stagnierender Strukturen (1980er und 1990er Jahre) im Bereich der Kontrolle von Inhalten zu deutlichen Veränderungen gekommen ist. In diese Zeit fällt zunächst die Destandardisierung der Kontrolle von Inhalten, und ab Mitte der 1990er Jahre beginnt eine deutliche Standardisierung. Offen bleibt an dieser Stelle, ob nach den Schulkämpfen bis in die 1970er Jahre die schulpolitischen Akteure sich eher auf diese leichter zu verändernden Regelungen konzentrierten.

Zusammenhänge zwischen den Dimension Struktur und Kontrolle von Inhalten

Die disparaten Entwicklungen der Schulpolitik in den Dimensionen Struktur und Kontrolle von Inhalten verweisen darauf, dass diese getrennt betrachtet werden sollten. Zwischen beiden Typologien bestehen nicht durchgehend Zusammenhänge. Am ehesten hängen modernisierte Strukturen bis Anfang der 1990er Jahre mit einer zunehmenden Destandardisierung zusammen. Dieser Zusammenhang ist in den 2000er Jahren deutlich geringer geworden.

Eingangs stellten wir uns die Frage, in welchen Bundesländern als erstes schulrechtliche Innovationen eingeführt wurden und welche Bundesländer im Sinne eines Policy Learnings folgten. Vor dem Hintergrund unserer Untersuchung lässt sich diese Frage nicht eindeutig beantworten. Für einige Indikatoren lassen sich zwar derartige Rückschlüsse ziehen. So könnte es sein, dass Sachsen, Thüringen und Sachsen-Anhalt mit der Einführung eines zweigliedrigen Schulsystems diese Reform auch in anderen Bundesländern befördert haben und dies sogar bevor Sachsen und Thüringen bei der PISA-Studie als besonders leistungsstark auffielen. Bei vielen anderen Regelungen sind derartige Vermutungen nicht haltbar.

Ebenso hatten wir uns eingangs die Frage gestellt, ob wir von zielgerichteten Veränderungen sprechen können. Im Hinblick auf die Strukturen kann man insgesamt von einer deutlichen Stringenz hin zu modernisierten Strukturen sprechen.

Es sind nur wenige Fälle zu beobachten, in denen einmal getroffene schulstrukturelle Entscheidungen zurückgenommen wurden. Dies sind z.B. die Abschaffung der schulartenunabhängigen Orientierungsstufe in Niedersachsen, Bremen, Hessen und Sachsen-Anhalt, sowie die Veränderung der Gymnasialschulzeit in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern.

Bei der Kontrolle von Inhalten lässt sich eine deutlich geringere Stringenz beobachten. Ein besonders auffälliges Beispiel sind die Reformen der gymnasialen Oberstufe in den 1970er und 2000er Jahren. Ebenso gehören dazu Änderungen der Verbindlichkeit der Übergangsempfehlung für die weiterführenden Schulen. Hier sind allein im Saarland und Nordrhein-Westfalen für beide Bundesländer zusammengerechnet fünf entgegengesetzte Reformen in den letzten 15 Jahren zu beobachten. Nicht in allen Bundesländern haben wir es also mit umfassenden Reformen zu tun, sondern vielmehr mit kleinen „Trippelschritten“.

Selbst diese Trippelschritte sind aus theoretischer Perspektive nur schwerlich zu erklären (Abschnitt 6). Weder zeigt sich, dass ein politisches Lager eine bestimmte Richtung vorgibt, noch dass Deutschland weltweiten Trends folgen würde. Um politische Reformen zufriedenstellend zu erklären, bleibt oftmals die einzige Möglichkeit Prozessanalysen durchzuführen, um Macht- und Akteurskonstellationen zu untersuchen, Pfadabhängigkeiten der institutionellen Entwicklung zu identifizieren und soziodemografische Hintergründe offen zu legen. Dies ermöglicht es aber nur sehr beschränkt Erklärungen von Reformen in einem Bundesland auf ein anderes zu übertragen, geschweige denn Prognosen über zukünftige schulrechtliche Entwicklungen zu treffen.

7.2 Was folgt?

Mit unserer Untersuchung haben wir gerade einmal an der Oberfläche der Schulsysteme der deutschen Bundesländer gekratzt. Dies ist sicherlich zum einen auf die vorgenommene Fokussierung auf das Gymnasium und auf die Betrachtung der Schulstruktur zurückzuführen. Die Schulsysteme der Bundesländer unterscheiden sich in so vielfältiger Weise, dass selbst eine vergleichende Charakterisierung der Bundesländer zu einem Zeitpunkt nicht ansatzweise vollständig sein kann. In Bezug auf die Strukturen der Schulsysteme, die Kriterien für den Gymnasialzugang und den Stellenwert einzelner Unterrichtsinhalte an Gymnasien ist eine relativ vollständige Betrachtung noch möglich. Auf der Ebene pädagogischer Praxen, Lehrpläne oder Prüfungsanforderungen ist dies jedoch zum Scheitern verurteilt. In unserer Studie haben wir insgesamt nur die schulrechtlichen Rahmenbedingungen erfasst, jedoch haben wir nicht die Implementierung von schulrechtlichen Regelungen (damit sind auch einzelne Schulen gemeint) in den Blick genommen. Auch wenn wir uns vorrangig auf Regelungen konzentriert haben, die relativ wenig Interpretationsspielraum bieten, kann es natürlich sein,

dass einzelne Bundesländer, Regionen oder Einzelschulen gleiche schulrechtliche Regelungen unterschiedlich umsetzen.

Zudem gibt es Bundesländerunterschiede, die nur mittelbar mit rechtlichen Rahmenbedingungen in Zusammenhang stehen, aber teilweise massiv den Bildungserfolg der Schüler beeinflussen können. Neben der Qualifikation der Lehrkräfte, die maßgeblich auch von der Qualität der Lehramtsausbildung abhängt, scheinen die Lehrerarbeitsmärkte der Bundesländer eine wesentliche Rolle für die Lernergebnisse von Schülern zu spielen. So unterscheiden sich die Bundesländer deutlich allein in den Anteilen der Lehrkräfte, die fachfremd unterrichten. So haben die ostdeutschen Bundesländer im Bundesländervergleich in den Fächern Mathematik, Biologie, Physik und Chemie durchweg im Bundesländervergleich niedrige Anteile von Lehrkräften, die fachfremd unterrichten (Pant et al. 2013: 375). Die Lehrbefähigung der Lehrkräfte beeinflusst wiederum die Kompetenzwerte der durch sie unterrichteten Schüler. Die Berechnungen des IQB lassen somit vermuten, dass die besseren Ergebnisse der Schüler in den ostdeutschen Bundesländern in Mathematik und Naturwissenschaften auch auf die fachbezogene Lehrbefähigung zurückführbar sind.

Allein die Frage nach dem Anteil fachfremder Lehrkräfte verdeutlicht das Problem komparativer Forschung: Die Schwierigkeit, die scheinbar Unvergleichbaren miteinander zu vergleichen. Auch wenn es im Detail natürlich Unterschiede zwischen den Bundesländern gibt, die in ihrer Tiefe kaum systematisch vergleichbar sind, so bietet die vorliegende Arbeit dennoch eine einzigartige Gesamtschau der schulrechtlichen Regelungen in den Bundesländern, die zumindest in Bezug auf den gymnasialen Bildungsgang den Großteil landeseinheitlicher Regelungen in ihrer Entwicklung sei 1949 zusammenführt und systematisiert. Zudem bieten diese Arbeit und die damit verbundene Datenbank zahlreiche Forschungsansätze für unterschiedliche Disziplinen²⁸².

Mit diesem Buch ist die Grundlage gelegt, um zwei darauf aufbauende Fragestellungen von Bildungssoziologie und Bildungsökonomie zu untersuchen: Beeinflussen einzelne schulrechtliche Regelungen Bildungsentscheidungen und damit Bildungschancen? Und beeinflussen Typen von Schulsystemen und die damit verbundenen schulpolitischen Philosophien Bildungschancen? Zur ersten Frage kann mit unserer Datenbank für jeden einzelnen Indikator mit kausalanalytischen Verfahren untersucht werden, ob die Veränderung eines Indikators das Bildungsverhalten von Kindern und Jugendlichen in einem Bundesland verän-

282 Bislang konnten wir noch keine externe Förderung für eine webbasierte Veröffentlichung unserer Datenbank (mit allen Kodierungen und Verlinkung mit den entsprechenden Rechtstexten) einwerben. Kritikpunkte waren dabei, dass wir uns vor allem auf das Gymnasium beziehen und damit der Wert der Datenbank für andere Nutzer eingeschränkt sei. Ferner wurde eine wissenschaftliche Mitarbeiterstelle, die für eine Aktualisierung (bis 2015) und Veröffentlichung der Datenbank mit allen zugrunde liegenden Rechtstexten notwendig ist, als zu teuer erachtet.

dert hat. Die Analysen zum Bildungsverhalten können dabei sowohl nur auf Unterschiede zwischen den Bundesländern bezogen werden als auch im Hinblick auf veränderte soziale Selektivitäten. Dabei ist es nicht nur möglich, den Einfluss einer Regelung kausalanalytisch zu untersuchen. Die Datenbank informiert darüber hinaus auch, ob es zeitgleich zu schulrechtlich relevanten Reformen in einem anderen Bundesland gekommen ist. So können diese Bundesländer aus den Analysen ausgeschlossen werden und man erhält ein methodisch adäquateres Design für die Definition einer Kontrollgruppe. Eine solche Möglichkeit war in bisherigen Studien zum kausalen Einfluss schulrechtlicher Regelungen auf das Bildungsverhalten nicht gegeben.

Zur zweiten Frage: Es könnte sein, dass nicht einzelne schulrechtliche Regelungen relevant für das Bildungsverhalten sind, sondern erst der Mix dieser Regelungen in Form schulpolitischer Philosophien. Mit unserer Codierung von Typen auf der Ebene der Struktur bzw. der Kontrolle von Inhalten sind derartige Untersuchungen nun möglich. Ein Problem bei den angesprochenen Analysen stellen jedoch die verfügbaren Datenquellen dar. Im Allgemeinen sind derartige Untersuchungen mit den PISA-Ergänzungsstudien, den IQB-Ländervergleichen oder den Daten zu den Schuletappen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) nicht ohne weiteres gestattet. Hierbei haben sich mittlerweile die Rahmenbedingungen für die Auswertung der Schuletappen von NEPS wie auch der PISA-Ergänzungsstudien verändert. Entgegen aller bisherigen Argumentationen ist die Bundesländervariable mittlerweile teilweise zugänglich. Dabei sind den Forschern jedoch enge Grenzen gesetzt und geplante Forschungsvorhaben, die Bundesländerkennungen der genannten Daten benutzen wollen, müssen sich einem langwierigen Begutachtungsprozess stellen.²⁸³

Allerdings sehen wir sowohl in der Verwendung der Mikrozensus als auch der Lebensverlaufsdatensätze wie der Startkohorte 6 (Erwachsene) des Nationalen Bildungspanels (NEPS) (Blossfeld et al. 2009) – Welle 1 und die Auffrischungstichprobe der Welle 3 –, der Studie „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWA) (Kleinert et al. 2008), den Lebensverlaufsstudien (GLHS) des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Brückner und Mayer 1995) und dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) (Lohmann und Witzke 2011) mögliche Datensätze, um die aufgeworfenen Fragen zu untersuchen.

Für die Politikwissenschaft könnte sich aus der Datenbank die Identifizierung interessanter Schulreformen ergeben, deren Policy-Prozess analysiert werden kann. So wäre hierbei zu prüfen, welche Interessen und Strategien beispielsweise die beteiligten Akteure von Regierungsparteien, aus Kultusministerien, Elternvertre-

283 Dabei entscheiden neuerdings nicht mehr die Datengeber oder die Kultusministerkonferenz, ob ein Forscher die Bundesländerkennung verwenden darf, sondern andere Bildungsforscher. Ob dieses Verfahren den Forschern nun wirklich den Zugriff zu den Daten eröffnet ist fraglich. Erfahrungswerte existieren hierzu noch nicht.

tern, Lehrer- sowie Wirtschaftsverbänden bei Reformen verfolgt haben und ob bzw. wie sie diese durchsetzen konnten. Die Datenbank bietet je nach abhängiger Variable Anknüpfungspunkte für Fallanalysen, aber auch für Bundesländervergleiche. Zudem eröffnet sie auch Möglichkeiten für quantitative Analysen, etwa zu Veränderungen der parteipolitischen Zusammensetzungen von Landesregierungen und Landesparlamenten im Zeitverlauf, aber auch anderen Indikatoren in Bezug auf Wirtschaftskraft, soziale und demografische Veränderungen.

Für die Rechtswissenschaft ergeben sich Forschungsfragen im Bereich der Rechtsgeschichte und der Rechtssoziologie. So können mit der Datenbank bzw. den zugrunde liegenden Rechtstexten beispielsweise die sich historisch verändernde Regelungsdichte als auch die Veränderung von Rechtsbegriffen analysiert werden. Für die Erziehungswissenschaft schließlich bietet die Datenbank die Möglichkeit, Kompetenzunterschiede der Schüler zwischen den Bundesländern auch unter dem Blickwinkel institutioneller Indikatoren und ihrer Veränderungen zu untersuchen. Damit wäre es möglich zu analysieren, welche Rolle institutionelle Variationen im Bundesländervergleich überhaupt für Kompetenzen von Schülern spielen. Dabei haben aber die angesprochenen Datenrestriktionen eine noch viel größere Bedeutung.

Unsere Datenbank soll in absehbarer Zeit digital mit den dahinterliegenden Rechtstexten veröffentlicht werden.²⁸⁴ Dabei rufen wir nicht nur die wissenschaftliche Community explizit dazu auf, sich an der Fortführung der Datenbank zu beteiligen. Über eine internetbasierte Veröffentlichung könnte zudem die Schwelle gesenkt werden, um andere (heute) relevante Indikatoren aus anderen Bereichen des Schulsystems prospektiv einzupflegen.

7.3 Die Herausforderungen für den Bildungsföderalismus

Wir wollen in diesem Abschnitt zwei Herausforderungen für den Bildungsföderalismus thematisieren, die sich aus diesem Buch für uns ergeben haben. Zum einen halten wir eine Diskussion darüber für notwendig, welcher Grad an Bildungsungleichheiten zwischen den Bundesländern akzeptabel ist. Zum anderen stellt sich die Frage wie Bundesländer hinsichtlich der Qualität ihrer Bildungssysteme voneinander lernen können und müssen, um dem selbstformulierten Ideal des „Wettbewerbsföderalismus“ gerecht werden zu können.

Aus unserer Sicht braucht es eine Debatte darüber, wie ungleich schulrechtliche Regelungen sein dürfen, wenn durch deren Unterschiede ungleiche Bildungschancen geschaffen werden. Unter ungleichen Bildungschancen verstehen wir Unterschiede in Zugängen zu Bildungseinrichtungen, schulischen Kompetenzen

284 Bisher hat sich jedoch kein Forschungsförderer gefunden, der uns bei der Veröffentlichung der Datenbank unterstützen würde.

und Bildungsabschlüssen. Gleiche Bildungschancen in allen Bundesländern zu erreichen, ist wohl ein unrealistisches Ziel. Wie ungleich dürfen Bildungschancen und damit verbunden auch schulrechtliche Regelungen aber sein? Inwieweit ist es hinnehmbar, dass von den unter Dreijährigen in Sachsen-Anhalt fast dreimal so viele Kinder in Kindertageseinrichtungen oder in der Tagespflege betreut werden wie in Nordrhein-Westfalen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014), wo doch gerade der Kita-Besuch in diesem Alter besonders förderlich für die kindliche Entwicklung ist (Fritschi und Oesch 2008)? Sind die Bildungschancen ungleich verteilt, wenn in Sachsen fünfmal mehr Kinder eine Grundschule ganztätig besuchen als in einigen westdeutschen Bundesländern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012)? Weiterhin stellt sich die Frage nach ungleichen Zugängen zu Bildungseinrichtungen im Schulverlauf. So ist zu diskutieren, wie vielen Kindern der Übergang auf das Gymnasium gewährt werden soll, als jener Schulform, die den direkten Weg zur allgemeinen Hochschulreife ermöglicht und den Schülern ein günstigeres „Lern- und Entwicklungsmilieu“ bietet (Baumert et al. 2006)? Ist eine Varianz der Übergangsquoten von über 10 Prozentpunkten zwischen den Bundesländern ein Kennzeichen unterschiedlicher Kompetenzen der Schüler, oder sind die Zugangskriterien für das Gymnasium so unterschiedlich? In Bezug auf schulische Kompetenzen ist zu diskutieren, inwieweit es vertretbar ist, dass der Anteil funktionaler Analphabeten (unter Kompetenzstufe I im PISA-Lesekompetenztest) in der 9. Klasse in Hamburg dreimal so hoch ist wie in Sachsen (Deutsches PISA-Konsortium 2008)? Ist es akzeptabel, dass der Kompetenzerwerb in Berlin deutlich stärker (1,5-mal stärker) mit der sozialen Herkunft zusammenhängt als beispielsweise in Schleswig-Holstein und Brandenburg? Ist es darüber hinaus tolerierbar, dass bei gleichen Kompetenzen der Gymnasialbesuch in Bayern und Baden-Württemberg mehr als dreimal so stark mit der sozialen Herkunft zusammenhängt wie in Brandenburg? Wie sinnvoll ist es, dass das Risiko in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen zu müssen, in Bayern viermal höher ist als in Hamburg (StBa 2013), obwohl die Sinnhaftigkeit dieses Instruments in der Bildungsforschung bestenfalls umstritten ist (Klemm 2009)? Wieso haben einige Bundesländer in den letzten Jahren die Einschulungsstichtage für die Schulanfänger verändert, mit der Folge bzw. dem Ziel, dass die eingeschulten Schüler jünger wurden, wo doch bekannt ist, dass besonders die jüngsten Schüler in einer Klasse in ihrem Bildungserfolg benachteiligt sind (Bedard und Dhuey 2006; Crosser 1991; Eider und Lubotsky 2009; Grenet 2009; Jürges und Schneider 2006; Mühlenweg und Puhani 2010; Puhani und Weber 2007)? Wird dieses Phänomen der Bildungsbenachteiligung der jüngsten Schüler einer Klasse weiter durch frühere Einschulungsstichtage verstärkt? Und wieso setzt Berlin den Stichtag der Einschulung 2004 im Alleingang auf den mit Abstand frühesten Zeitpunkt im Bundesländervergleich und revidiert diese Entscheidung zum Schuljahr 2016/17 und passt sich den Regelungen in Bayern, Baden-Württemberg, Bran-

denburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen an? Diese haben wiederum Einschulungssichttage, durch die die jüngsten Schüler hier drei Monate jünger sind als in den meisten anderen Bundesländern.²⁸⁵

Wieso führt es zu keinen Aufschrei, dass das Risiko für Schüler in Bremen, von einem Mathematiklehrer ohne Lehrbefähigung in Mathematik unterrichtet zu werden, fast 20-mal so hoch ist wie in Thüringen (Pant et al. 2013)? Soll es für den Lernerfolg der Schüler wirklich nicht wichtig sein, dass die durchschnittlichen Klassengrößen der Sekundarstufe I in Thüringen bei 20,6 liegt, in Nordrhein-Westfalen aber bei 26,3 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014)? Kann es wirklich im Sinne gleicher Bildungschancen sein, dass Zertifikate in den Bundesländern nach unterschiedlichen Kriterien vergeben werden (Kasten 5 in Abschnitt 4.2.6 und Abschnitt 4.2.7.3)?

Diese Fragen stellen nur einen Ausschnitt relevanter Bundesländerunterschiede dar, deren Legitimität unseres Erachtens diskutabel ist. Unklar ist, wodurch diese Bundesländerunterschiede zustandekommen. Wie eingangs angeführt (Kapitel 1) lassen sich aus unserer Sicht sechs Faktoren benennen, die Bundesländerunterschiede in den Bildungsergebnissen beeinflussen könnten: Bundesländerunterschiede (1) der sozialen Zusammensetzung, (2) der Bildungsinfrastruktur, (3) der demografischen Entwicklung, (4) der Wirtschaftsstruktur, (5) der Wertvorstellungen und (6) der schulrechtlichen Regelungen. Welche Ursachen für ungleiche Bildungsergebnisse zwischen den Bundesländern schlussendlich empirisch identifiziert werden, wird auch darüber entscheiden, ob die aufgezeigten Bundesländerunterschiede in den Bildungsergebnissen als legitim oder illegitim bzw. gerecht oder ungerecht gelten müssen.

Wie aber ausgeführt, wissen wir viel zu wenig über die Ursachen verschiedener Bildungsergebnisse in den Bundesländern. Wir sehen es als gemeinsame Herausforderung von Bund und Ländern in Zusammenarbeit mit der Wissenschaft, die Ursachen für ungleiche Bildungsergebnisse zu identifizieren. Erst mit einem abgesicherten Wissen über die Gründe ungleicher Bildungschancen zwischen den Bundesländern lässt sich auch die Diskussion führen, wie ungleich Bildungsergebnisse in den Bundesländern sein dürfen, um noch akzeptabel zu sein. Ein Grund für das fehlende Wissen, worauf Bundesländerunterschiede zurückzuführen sind, liegt wie angesprochen im beschränkten Datenzugang begründet. Ein weiterer Grund ist die mangelnde Forschungsförderung derartiger Fragestellungen. Die Bundesländer haben kaum bzw. kein Interesse an derartiger Forschung. Ande-

285 Offen bleibt, warum es in den letzten zehn Jahren in einigen Bundesländern zu einer Verschiebung der Einschulungssichttage gekommen ist, die noch zu Anfang der 2000er Jahre bundesweit relativ einheitlich waren. Die Verschiebung der Einschulungssichttage hat zu starken Reaktionen auf Elternseite vor allem in Berlin und Bayern geführt. Zu überprüfen bleibt, ob unter Umständen die Verschiebung der Einschulungssichttage negative Folgen für Grundschulkinder, vor allem für die jüngsten Schüler, hatte.

re Forschungsförderer wie das Bundesministerium für Bildung und Forschung haben in den letzten Jahren zwar viel Geld in die empirische Bildungsforschung investiert, die bundesländervergleichende Forschung jedoch nicht in ihre Forschungsprogramme explizit eingeschlossen.

Die zweite Herausforderung sehen wir darin, ob es den Bundesländern gelingt, bei der Entwicklung ihrer Bildungssysteme voneinander zu lernen. Der Idee des Wettbewerbsföderalismus zufolge können sich durch den Wettstreit der Systeme föderale Schulsysteme besser entwickeln als dies durch eine zentrale Steuerung möglich wäre (Nikolai und Helbig 2013). Einzelstaaten können dadurch voneinander lernen und mehr oder weniger gemeinsam das beste Schulsystem entwickeln. Hiervon wird bislang im deutschen Bildungsföderalismus jedoch kaum Gebrauch gemacht. Schon die unterschiedliche Bezeichnung von gleichen Schulformen lässt vermuten, dass der deutsche Bildungsföderalismus kaum als ein lernendes System begriffen werden kann. Auf Erfahrungswerte anderer Bundesländer wird wenig zurückgegriffen. Dies zeigt sich vor allem an den unterschiedlichen Namen für die „Schularten mit mehreren Bildungsgängen“. Anfang der 1990er Jahre führten Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt diese Schulform flächendeckend ein. Allein diese drei Bundesländer gaben dieser Schulform unterschiedliche Namen. Auch andere Bundesländer, die eine Schulformintegration vornahmen, kreierten weitere neue Namen anstatt an die bestehenden Bezeichnungen aus den ostdeutschen Bundesländern anzuknüpfen. Wir vermuten, dass in keinem Bundesland an eine bestehende Schulformbezeichnung angeschlossen werden sollte, um damit die Reform als eigene schulpolitische Innovation zu verkaufen. Auch bei der Umstellung der Gymnasialzeit (G8-G9) wurde nicht auf bestehende Erfahrungswerte zurückgegriffen. In Sachsen und Thüringen besteht seit 1991 das achtjährige Gymnasium. Auch Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern haben mit einer kürzeren Gymnasialzeit Erfahrungswerte. Als die westdeutschen Bundesländer in den 2000er Jahren die Gymnasialzeit verkürzten, wurden die Erfahrungswerte der ostdeutschen Bundesländer anscheinend kaum berücksichtigt. Während das achtjährige Gymnasium in Thüringen und Sachsen in 20 Jahren nie in Frage gestellt wurde und auch keine Proteste von Eltern auslöste, erleben wir im Westen eine emotional geführte Debatte und eine Renaissance des neunjährigen Gymnasiums. Diese beiden Beispiele führen uns zum eigentlichen Problem des Bildungsföderalismus in Deutschland. Nur wenige schulpolitische Veränderungen wurden in der Vergangenheit unter Einbezug von Vergleichsgruppen wissenschaftlich adäquat evaluiert.²⁸⁶

286 Um schulpolitische Veränderungen in ihrer Wirkung zu untersuchen, sollte neben dem Bundesland, das eine Reform durchgeführt hat, mindestens noch ein weiteres Bundesland zum Vergleich herangezogen werden – nur dann ist die Wirkung einer Reform feststellbar. Dies ist jedoch nicht möglich, da bundesländervergleichende Untersuchungen derzeit ausgeschlossen sind bzw. stark erschwert werden.

Schulpolitische Evaluationen in einem Bundesland sind den Kultusbeamten in anderen Bundesländern nicht unbedingt bekannt. Die Veränderungen in den Schulsystemen der einzelnen Bundesländer sind häufig so vielfältig, dass es verstärkte öffentlich geförderte (mitunter vielleicht institutionalisierte) Forschungsprogramme bräuchte. Diese sollten sich mit der Frage beschäftigen, wie Bildungspolitik auf die Leistungen (Kompetenzen), soziale Ungleichheiten und psychische Entwicklungen der Schüler wirkt. Was wirkt, was wirkt nicht? Was sind intendierte, was sind nicht intendierte Folgen von Bildungspolitik? Nur unter diesen Voraussetzungen, Probieren (Reform), Lernen (Evaluation), Verwerfen, gelungenes Nachmachen und wieder Probieren, kann sich der deutsche Bildungsföderalismus als leistungsfähig beweisen.

8 Verzeichnisse

Literaturverzeichnis

- Abgeordnetenhaus Berlin, 2012: Kleine Anfrage des Abgeordneten Martin Delius (PIRATEN) vom 22. November 2012 und Antwort. Erfassung von Schuldaten für statistische Zwecke im Land Berlin. Drucksache 17/11 244. Abgeordnetenhaus Berlin. Berlin.
- Ackeren, I.v., 2007: Zentrale Abschlussprüfungen. Entstehung, Struktur und Steuerungsperspektiven. *Pädagogik* 59: 12–15.
- Ackeren, I.v. und K. Klaus, 2011: Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aktionsrat Bildung, 2013: Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung? Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Allmendinger, J., 1989: Educational Systems and Labor Market Outcomes. *European Sociological Review* 5: 231–250.
- Allmendinger, J., 2004: Verschenkte Chancen. Handlungsspielräume für die Bildungspolitik. *Internationale Politik* 59: 58–66.
- Allmendinger, J. und M. Helbig, 2008: Zur Notwendigkeit von Bildungsreformen. *WSI-Mitteilungen*: 394–399.
- Allmendinger, J., C. Ebner und R. Nikolai, 2009: Soziologische Bildungsforschung. S. 47–70 in: R. Tippelt und B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allmendinger, J., C. Ebner und R. Nikolai, 2010: Education in Europe and the Lisbon Benchmarks. S. 308–327 in: J. Alber und N. Gilbert (Hrsg.), *United in Diversity? Comparing Social Models in Europe and America*. Oxford: Oxford University Press.
- Allmendinger, J. und M. Helbig, 2013: Kinder brauchen Hilfe. Eltern auch. *B&E* 2/2013: 4–7.
- Altrichter, H. und K. Maag Merki (Hg.), 2010: *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Anweiler, O., 1988: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen: Leske & Budrich.
- Anweiler, O., 2001: Bildungspolitik. S. 697–732 in: U. Wengst (Hrsg.), *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945*. Bd. 2/1: Die Zeit der Besatzungszonen 1945–1949. Sozialpolitik zwischen Kriegsende und der Gründung zweier deutscher Staaten. Baden-Baden: Nomos.
- Anweiler, O., 2006: Bildungspolitik. S. 559–608 in: C. Kleßmann (Hrsg.), *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945*. Band 9: Deutsche Demokratische Republik 1961–1971. Baden-Baden: Nomos.
- Arnold, K.-H. und W. Vollstädt, 2011: Arbeits- und Sozialverhalten in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Beurteilung durch „Kopfnoten“. *Die Deutsche Schule* 93: 199–209.
- Augste, C., D. Jaitner und U. Storr, 2012: Schuleingangsuntersuchung offenbart soziale Unterschiede bei Körperkomposition, Bewegungsverhalten und motorischem Entwicklungsstand. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin* 63: 283–288.
- Aurin, K., 1966: Ermittlung und Erschließung von Begabungen im ländlichen Raum. Villingen: Neckar-Verlag.
- Auspurg, K. und T. Hinz, 2011: Master für Alle? Der Einfluss sozialer Herkunft auf den Studienverlauf und das Übertrittsverhalten von Bachelorstudierenden. *Soziale Welt* 62: 75–99.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012: *Bildung in Deutschland 2012*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Avenarius, H. und H.-P. Füssel, 2008: Schulrecht im Überblick. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Avenarius, H., 2009: Schulpolitik im Bundesstaat zwischen Unitarisierung und Wettbewerb. Zu den Auswirkungen der Föderalismusreform. S. 177–187 in: A. Liedhegener und T. Oppelland (Hrsg.), Parteidemokratie in der Bewährung. Festschrift für Karl Schmitt Baden-Baden: Nomos.
- Avenarius, H. und H.-P. Füssel, 2010: Schulrecht: Ein Handbuch für Praxis, Rechtsprechung und Wissenschaft. Köln: Carl Link.
- Baethge, M., 2010: Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. S. 275–298 in: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, K. Rolf-Torsten und J. Budde (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bargel, T. und H. Bargel, 2010: Gutachten zur Schulentwicklung in Baden-Württemberg. Bestand, Prognosen, Fortschreibung und Alternativen. GEW Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Bartl, W. und R. Sackmann, 2014: Path Dependency, Demographic Change, and the (De-) Differentiation of the German Secondary School System. *Zeitschrift für Soziologie* 43: 50–69.
- Baumert, J. und J. Raschert, 1978: Vom Experiment zur Regelschule. Schulplanung, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung bei der Expansion der Berliner Gesamtschule. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baumert, J., P. Stanat und R. Watermann, 2006: Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. S. 95–188 in: J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., K.S. Cortina und A. Leschinsky, 2008: Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. S. 53–130 in: K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer und L. Trommer (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Becker, D. und K. Birkelbach, 2013: Lehrer als Gatekeeper? Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile. S. 207–237 in: R. Becker und A. Schulze (Hrsg.), Bildungskontexte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., 2000: Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450–474.
- Becker, R. und W. Lauterbach (Hg.), 2004: Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bedard, K. und E. Dhuey, 2006: The persistence of early childhood maturity: international evidence of long-run age effects. *The Quarterly Journal of Economics* 121: 1437–1472.
- Bellenberg, G., 2012: Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Benntzky, J., 2001: Dokumentation Schulgeld in Deutschland. Unveröffentlichtes Manuskript. Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Mainz.
- Berthold, B., 2008: Einschulungsregelungen und flexible Eingangsstufe. Recherche für den Nationalen Bildungsbericht 2008 im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts Stand: Februar 2008. Deutsches Jugendinstitut. München.
- Bildungsklick, 2009: Kopfnoten: Klare Rückmeldung oder Druckmittel? 11.12.2009. (Zugriff am: 29.08.2013). <http://bildungsklick.de/a/71350/kopfnoten-klare-rueckmeldung-oder-druckmittel>.

- Bildungsklick, 2010: Schulstreit belastet Thüringer Koalition. CDU – Fraktion mit eigenen Reformplänen. 21.05.2010. (Zugriff am: 27.08.2014). <http://bildungsklick.de/a/73568/schulstreit-belastet-thueringer-koalition/>.
- Bildungsklick, 2015: Sieben-Länder-Abi startet. 23.04.2015. (Zugriff am: 27.04.2015). <http://bildungsklick.de/pm/93598/sieben-laender-abi-startet/>.
- Bildungsserver, 2013: Bildungsserver wiki. Bildungslexikon. Zentralabitur. (Zugriff am: 31.05.2013). <http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Zentralabitur>.
- Blanck, J.M., B. Edelstein und J.J.W. Powell, 2013: Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die UN-Behindertenrechtskonvention und Reformmechanismen in den deutschen Bundesländern. S. 267–292 in: M. Rosenmund, R.J. Leemann, C. Imdorf und P. Gonon (Hrsg.), *Change and Reforms in Educational Systems and Organizations*“ (Sonderheft der Schweizerischen Zeitschrift für Soziologie).
- Blanck, J.M., 2014: Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin.
- Block, R., 2006: Schulrecht vor Elternrecht? Neue empirische Befunde zur Zuverlässigkeit von Übergangsempfehlungen der Grundschule. Universität Duisburg-Essen, Essen.
- Blömeke, S. und B. Herzig, 2009: Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. S. 15–28 in: S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik und W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung*. Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.
- Blossfeld, H.-P., T. Schneider und J. Doll, 2009: Methodological Advantages of Panel Studies: Designing the New National Educational Panel Study (NEPS) in Germany. *Journal for Educational Research online* 1: 10–32.
- Blumenthal, W., 1988: Die bildungspolitische Auseinandersetzung und das Volksbegehren um die Kooperative Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Analyse ihrer politischen Faktoren, Ursachen und Strategien sowie der Folgen für die Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms Universität.
- Bohl, T., 2003: Aktuelle Regelungen zur Leistungsbeurteilung und zu Zeugnissen an deutschen Sekundarschulen. Eine vergleichende Studie aller Bundesländer – Darstellung und Diskussion wesentlicher Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik* 49: 550–566.
- Bölling, R., 2008: Das Tor zur Universität – Abitur im Wandel. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 49: 33–38.
- Bölling, R., 2010: *Kleine Geschichte des Abiturs*. Paderborn: Schöningh.
- Bos, W., E.-M. Lankes, K. Schwippert, R. Valtin, A. Voß, I. Badel und N. Plafmeier, 2003: Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. S. 69–142 in: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther und R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Boudon, R., 1974: *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. und J.-C. Passeron, 1971: *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P., L. Boltanski, M. de Saint Martin und P. Maldidier, 1981: *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt a.M.: Europ. Verlags-Anstalten.
- Brauckmann, S. und M. Neumann, 2004: Berufliche Gymnasien in Baden-Württemberg: Geschichte und heutige Ausgestaltung. S. 69–111 in: O. Köller, R. Watermann, U. Trautwein und O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske+Budrich.
- Braun, B., 2004: *Umerziehung in der amerikanischen Besatzungszone. Die Schul- und Bildungspolitik in Württemberg-Baden von 1945 bis 1949*. Heidelberg: LIT Verlag.

- Braun, S. und N. Dwenger, 2009: Success in the university admission process in Germany: regional provenance matters. *Higher Education* 58: 71–80.
- Breen, R. und J.H. Golthorpe, 1997: Explaining educational differentials. *Rationality and Society* 9: 275–305.
- Brückner, H. und K.U. Mayer, 1995: Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel. Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1954–1956 und 1959–1961 (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 48). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Brüggemann, R. und T. Schäfer, 2012: Die Schuldenbremse in den Bundesländern. Institut der Deutschen Wirtschaft. Köln.
- BSUK, 2013: Alle Schulen in Bayern suchen und finden. (Zugriff am: 13.05.2013). <http://www.km.bayern.de/ministerium/schule-und-ausbildung/schulsuche.html?s=&u=0&r=9999&t=1&o=9999&p2=0&p25=0&p1=0&p26=0&p3=0&p4=0&p5=0&p6=0&p7=0&p23=0&p24=0&p11=0&p12=0&p13=0&p14=0&p27=0&p15=0&p28=0&p16=0&p19=0&p20=0&p21=0&p22=0&p9=0>.
- Budde, H. und K.-D. Hanßen, 2005: Schulentwicklungsplanung im Zeichen des Schülerrückgangs in den ostdeutschen Bundesländern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 53: 11–26.
- Budde, H., 2007: Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung. *Zeitschrift für Pädagogik* 53: 314–325.
- Busemeyer, M.R., 2006: Der Kampf um knappe Mittel: Die Bestimmungsfaktoren der öffentlichen, privaten und sektoralen Bildungsausgaben im OECD-Länder-Vergleich. *Politische Vierteljahresschrift* 47: 393–418.
- Cammelli, A., S. Ghiselli und G. Mignoli, 2008: Study Experience Abroad: Italian Graduate Characteristics and Employment Outcomes. S. 217–236 in: M. Byram und F. Dervin (Hrsg.), *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Castles, F.G., 1982: *The Impact of Parties. Politics and Policies in Democratic Capitalist States*. London/Beverly Hills: Sage.
- CDU, 2011: Beschluss Bildungsrepublik Deutschland. Parteitag der CDU Deutschlands vom 14.–15.11.2011.
- Cicero, 2011: Thüringen und Sachsen können es doch auch. 21.08.2011. (Zugriff am: 30.07.2014). <http://www.cicero.de/berliner-republik/thueringen-und-sachsen-koennen-es-doch-auch/42683>.
- Cortina, K.S., J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer und L. Trommer (Hg.), 2005: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hamburg: Rowohlt.
- Crosser, S.L., 1991: Summer birth date children: Kindergarten entrance age and academic achievement. *Journal of Educational Research* 84: 140–146.
- Dahrendorf, R., 1965: *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen.
- Dahrendorf, R., 1967: Ursachen des vorzeitigen Abgangs vom Gymnasium – Zusammenfassung und Analyse. S. 145–177 in: H. Peisert und R. Dahrendorf (Hrsg.), *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium: Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953–1963*. Villingen: Necker-Verlag.
- Der SPIEGEL, 1966a: Grenze des Erträglichen 17.01.1966. (Zugriff am: 16.04.2014). <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-46265355.html>.
- Der SPIEGEL, 1966b: Wie im Krieg. 25.04.1966. (Zugriff am: 16.04.2014). <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-46407001.html>.
- Der SPIEGEL, 1972: Quellen der Lust. Ein Urteil des Hamburger Verwaltungsgerichts gefährdet den Sexual-Unterricht in der gesamten Bundesrepublik. 19.06.1972. (Zugriff am: 23.08.2013). <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-47019738.html>.

- Der SPIEGEL, 2010: Schluss mit dem Schul-Chaos! Ein Plädoyer für ein einheitliches Schulsystem. 05.07.2010. (Zugriff am: 05.03.2015). <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-71261376.html>.
- Der Tagesspiegel, 2015: Ende der Früheinschulung erhöht Druck auf Kitas. 13.01.2015. (Zugriff am: 09.06.2015). <http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/schule-mit-sechs-jahren-ende-der-frueheinschulung-erhoeht-druck-auf-kitas/11219480.html>.
- Deutsches PISA-Konsortium, 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium, 2003: PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske+Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium, 2005: PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Deutsches PISA-Konsortium, 2008: PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Die Welt, 2013: Das Schulchaos wird für die Länder zu teuer. 05.09.2013. (Zugriff am: 18.01.2014). <http://www.welt.de/politik/deutschland/article119740880/Das-Schulchaos-wird-fuer-die-Laender-zu-teuer.html>.
- Die Zeit, 1966: Elfmal eins macht eins. 14.10.1966. (Zugriff am: 16.04.2014). <http://www.zeit.de/1966/42/elfmal-ein-macht-eins>.
- Die Zeit, 1967: Niedersächsische Unvernunft. 30.06.1967. (Zugriff am: 16.04.2014). <http://www.zeit.de/1967/26/niedersaechsische-unvernunft>.
- Die Zeit, 1996: Das Nein zur Fusion von Berlin und Brandenburg. 10.05.1996. (Zugriff am: 12.01.2015). <http://www.zeit.de/1996/20/brandenb.txt.19960510.xml>
- Die Zeit, 2012: Wirtschaft fordert Rückkehr der Kopfnoten. 08.05.2012. (Zugriff am: 13.12.2013). <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2012-05/schule-kopfnoten-wirtschaft>.
- Dienst, K., 1998: Die Rolle der evangelischen und der katholischen Kirche in der Bildungspolitik zwischen 1945 und 1990. S. 110–127 in: C. Führ und C.-L. Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland. München: C.H. Beck.
- Dietze, T., 2011: Zum Übergang auf die weiterführenden Schulen – Auswertung schulstatistischer Daten aus 10 Bundesländern. Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF)/Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Frankfurt a.M.
- Ditton, H., 2007: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. S. 243–271 in: R. Becker und W. Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döbert, H. und C. Führ, 1998: Zum Schulwesen in den neuen Ländern. S. 377–389 in: C. Führ und C.-L. Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI, Zweiter Teilband. München: C.H. Beck.
- Döbert, H., H.-W. Fuchs und H. Weishaupt (Hg.), 2002: Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. Opladen: Leske+Budrich.
- Döbrich, P. und H. Weishaupt, 1999: Die Eignungsfeststellungen der Frankfurter Grundschulen 1988. Eine empirische Auswertung. S. 157–168 in: H. Weishaupt (Hrsg.), Zum Übergang auf weiterführende Schulen. Statistische Analysen und Fallstudien. (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens, Bd. 7). Erfurt: Pädagogische Hochschule.
- Dollmann, J., 2011: Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 63: 595–621.
- Drewek, P., 1984: Aspekte der Schulentwicklung zwischen 1945 und 1960. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4: 65–77.

- Drewek, P., 1985: Zum Strukturwandel des nordrhein-westfälischen Bildungssystems 1946 bis 1982. S. 181–208 in: K. Düwell und W. Köllmann (Hrsg.), *Zur Geschichte von Wissenschaft, Kunst und Bildung an Rhein und Ruhr*. Wuppertal: Hammer.
- Drewek, P., 1989: Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 35: 197–217.
- Drewek, P., 1994a: Einführung in den Themenschwerpunkt: "Bildungswesen" und Schulsystem in Deutschland. Aspekte der Begriffstradition und Grundzüge des institutionellen Strukturwandels im 19. und 20. Jahrhundert. S. 225–233 in: D.K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau
- Drewek, P., 1994b: Die Entwicklung des Bildungssystems in den Westzonen und in der Bundesrepublik von 1945/49 bis 1990. Strukturelle Kontinuität und Reformen, Bildungsexpansion und Systemprobleme. S. 235–259 in: D.K. Müller (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Drewek, P., A. Huschner und R. Ejury (Hg.), 2001: Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert – Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890 – 1990. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Drewek, P., 2012: Bildungsungleichheit im sozialgeschichtlichen und soziologischen Kontext. S. 117–131 in: Institut für Bildungsforschung und Bildungsrecht (Hrsg.), *Selektion und Gerechtigkeit in der Schule*. Baden-Baden: Nomos.
- Drewek, P., 2013: Das dreigliedrige Schulsystem im Kontext der politischen Umbrüche und des demographischen Wandels im 20. Jahrhunderts. *Zeitschrift für Pädagogik* 59: 508–525.
- Drope, T. und A. Jurczok, 2013: Weder gleichwertig noch gleichartig. Besonderheiten und Problemlagen Integrierter Sekundarschulen in einem sozio-ökonomisch schwachen Stadtteil Berlins. *Zeitschrift für Pädagogik* 59: 496–507.
- Ebbinghaus, B., 2009: Can Path Dependence Explain Institutional Change? Two Approaches Applied to Welfare State Reform. S. 191–212 in: L. Magnussen und J. Ottosson (Hrsg.), *The Evolution of Path Dependence*. Cheltenham, UK: Edgar Elgar.
- Edelstein, B. und J. Allmendinger, 2012: Bildungsföderalismus. Déjà-vu mit Happy End? S. 18–51 in: T. Schultz und K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildung und Kleinstaaterei. Brauchen wir mehr Zentralismus?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Edelstein, B. und R. Nikolai, 2013: Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg. *Zeitschrift für Pädagogik* 59: 482–495.
- Elder, T.E. und D.H. Lubotsky, 2009: Kindergarten Entrance Age and Children's Achievement. Impacts of State Policies, Family Background, and Peers. *The Journal of Human Resources* 44: 641–683.
- Einsiedler, W., S. Martschinke und G. Kammermeyer, 2008: Die Grundschule zwischen Heterogenität und gemeinsamer Bildung. S. 325–374 in: K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer und L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Elff, M., 2009: Social Divisions, Party Positions, and Electoral Behaviour. *Electoral Studies* 28: 297–308.
- Elley, W.B., 1992: *How in the World Do Students Read?* IEA Study of Reading Literacy. Boston: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Erikson, R. und J.O. Jonsson, 1996: Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. S. 1–63 in: R. Erikson und J.O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Stockholm: Westview Press.
- Ertl, H. und D. Phillips, 2000: The Enduring Nature of the Tripartite System of Secondary Schooling in Germany: Some Explanations. *British Journal of Educational Studies* 48: 391–412.

- Esser, H., 1999: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt a.M.: Campus.
- Eurodyce, 2011: Klassenwiederholung während der Pflichtschulzeit in Europa: Regelungen und Statistiken. Europäische Kommission. Brüssel.
- Faust, G., 2006: Zum Stand der Einschulung und der neuen Schuleingangsstufe in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 328–347.
- Faust, G., P. Hanke und C. Dohe, 2010: Merkmale und Akzeptanz der neuen Schuleingangsstufe im Bundesländervergleich. S. 197–217 in: W. Bos, S. Hornberg, A. Karl-Heinz, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli und R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Faust, G. und H.-G. Roßbach, 2014: Herkunft und Bildungserfolg beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, Sonderheft 24: 119–140.
- FAZ, 2014: Der Gesinnungslehrplan. 23.01.2014. (Zugriff am: 30.07.2014). <http://www.faz.net/aktuell/politik/gruen-rote-pdagogik-der-gesinnungslehrplan-12766603.html>.
- FAZnet, 2014a: Niedersachsen kehrt zu G9 zurück. 19.03.14 (Zugriff am: 30.07.2014). <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/abitur-niedersachsen-kehrt-zu-g9-zurueck-12854141.html>.
- FAZnet, 2014b: Immer mehr Gymnasien kehren zu G9 zurück. 30.01.14. (Zugriff am: 30.07.2014). <http://www.faz.net/aktuell/rhein-main/abkehr-vom-turbo-abi-immer-mehr-gymnasien-kehren-zu-g9-zurueck-12777251.html>.
- FAZnet, 2014c: Abschied vom „Turbo-Abitur“ Warum ist G8 gescheitert? 28.02.14. (Zugriff am: 30.07.2014). <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/abschied-vom-turbo-abitur-warum-ist-g8-gescheitert-12815983.html>.
- Fend, H., 2008: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fenn, M. und H.-M. Körner, 2007: Das Schulwesen. S. 395–435 in: M. Spindler und A. Schmid (Hrsg.), *Handbuch der bayrischen Geschichte*. Band 4, Teil 2. München: C.H. Beck.
- Feuerstein, T., 2008: Entwicklung des Durchschnittsalters von Studierenden und Absolventen an deutschen Hochschulen seit 2000. *Wirtschaft und Statistik* 7: 603–608.
- Fischer, N., H.-G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher und I. Züchner (Hg.), 2011: *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Franzmann, G., (2006 [2006]): *Bildung in Deutschland: Bildungsstatistische Zeitreihen von 1960 bis 2000 zur Schüler- und Studentenzahl, zum Lehrpersonal und zu den Bildungsausgaben*. GESIS Köln, Deutschland ZA8220 Datenfile Version 1.0.0.
- Freitag, W., H.-P. Füssel und H.-G. Schönwälder, 1997: Bildung in Bremen. S. 92–129 in: J. Petersen und G.-B. Reinert (Hrsg.), *Bildung in Deutschland*. Band 2. Donauwörth: Auer.
- Frenz, W., 1989: Bildungspolitik und politische Bildung in Hessen im Zeichen der Reform. S. 187–209 in: M. Greven und H.-G. Schumann (Hrsg.), *40 Jahre Hessische Verfassung – 40 Jahre Politik in Hessen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Friedeburg, L.v., 1992: *Bildungsreform in Deutschland*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fritschi, T. und T. Oesch, 2008: *Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte des Besuchs von Kindertageseinrichtungen*. Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien Bern.
- Fuchs, H.-W. und L.R. Reuter (Hg.), 1995: *Bildungspolitik seit der Wende. Dokumente zum Umbau des ostdeutschen Bildungssystems (1989–1994)*. Opladen: Leske+Budrich.
- Fuchs, H.-W., 1996: *Vorschulerziehung und allgemeinbildendes Schulwesen in den neuen Bundesländern. Entwicklungen – Tendenzen – Perspektiven*. Hamburg: Universität der Bundeswehr.

- Fuchs, H.-W., 1997: Bildung und Wissenschaft seit der Wende. Zur Transformation des ostdeutschen Bildungssystems. Opladen: Leske+Budrich.
- Fuchs, H.-W., 2004: Gymnasialbildung im Widerstreit. Die Entwicklung des Gymnasiums seit 1945 und die Rolle der Kultusministerkonferenz. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Fuchs, H.-W., 2008: Die gymnasiale Oberstufe – Grundlinien ihrer historischen Entwicklung. S. 20–35 in: J. Keuffer und M. Kublitz-Kramer (Hrsg.), Was braucht die Oberstufe? Diagnose, Förderung und selbstständiges Lernen. Weinheim: Beltz.
- Fuchs, H.-W., 2009: Strukturen und Strukturreformen im allgemeinbildenden Schulwesen der deutschen Bundesländer. Die Deutsche Schule 101: 7–19.
- Führ, C., 1995: Schulpolitik in Hessen 1945–1994. S. 157–177 in: B. Heidenreich und K. Schacht (Hrsg.), Hessen. Gesellschaft und Politik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Führ, C., 1998: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. S. 1–24 in: C. Führ und C.-L. Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: C.H. Beck.
- Führ, C. und C.-L. Furck, 1998: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: C.H. Beck.
- Furck, C.-L., 1983: Die Reformen der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfigrierender Interessen – Analyse einer Bildungsreform. Zeitschrift für Pädagogik 29: 661–673.
- Furck, C.-L., 1994: „Reißet die trennenden Schranken nieder!“ Zur Auseinandersetzung um die Dauer der Grundschulzeit. S. 45–69 in: E. Rösner (Hrsg.), Sechsjährige Grundschule. Qualität und Chancen eines Reformmodells. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.
- Furck, C.-L., 1998a: Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. S. 282–356 in: C. Führ und C.-L. Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 6: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: C.H. Beck.
- Furck, C.-L., 1998b: Gesamtschule: Vom Schulversuch zur Regelschule. S. 328–343 in: C. Führ und C.-L. Furck (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: C.H. Beck.
- Füssel, H.-P. und A. Leschinsky, 2008: Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. S. 131–203 in: K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer und L. Trommer (Hrsg.), Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Füssel, H.-P., C. Gresch, J. Baumert und K. Maaz, 2010: Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit. S. 87–106 in: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch und N. McElvany (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Bonn/Berlin: BMBF.
- Füssel, K.-H. und C. Kubina, 1983: Berliner Schule zwischen Restauration und Innovation. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Gass-Bolm, T., 2005: Das Gymnasium 1945–1980. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Gebauer, T., 1965: Vergleichende Untersuchung über den Voraussagewert von Aufnahmeprüfungen und Testuntersuchungen für den Erfolg auf weiterführenden Schulen in: K. Ingenkamp (Hrsg.), Schulkonflikt und Schülerhilfe. Weinheim: Beltz.
- Geißler, G., 2011a: Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Geißler, R., 2011b: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. S. 274–299 in: R. Geißler (Hrsg.), Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gelberg, K.-U., 2003: Vom Kriegsende bis zum Ausgang der Ära Goppel. S. 935–956 in: S. Max, D. Albrecht und A. Schmid (Hrsg.), Handbuch der bayrischen Geschichte: Band IV, 1. Das Neue Bayern. Von 1800 bis zur Gegenwart. München: C.H. Beck.

- Gerber, T.P. und S.Y. Cheung, 2008: Horizontal Stratification in Postsecondary Education: Forms, Explanations, and Implications. *Annual Review of Sociology* 34: 299–318.
- Germann, M. und C. Wiesner, 2014: Schule und Religion in der Entwicklung des Schulwesens in Deutschland. S. 125–162 in: S. Reh und H.-P. Füssel (Hrsg.), *Recht und moderne Schule. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GEW, 2013: Stellungnahme der GEW zur Novelle der Oberstufenverordnung: Benachteiligungen unübersehbar. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Sachsen-Anhalt.
- Gogolin, I., U. Neumann und H.-J. Roth, 2003: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Bonn.
- Götz, M. und K. Katharina, 2014: Jahrgangsmischung in der Grundschule in: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert und U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräffing, B., 2006: Bildungspolitik in Bremen von 1945 bis zur Gründung der Universität 1971. Hamburg: LIT Verlag.
- Gräsel, C. und I. Bömer, 2013: Die Übergangsempfehlung nach der Grundschule: Welche Informationen nutzen Lehrerinnen und Lehrer für die Entscheidung. S. 235–248 in: N. McElvany und H.G. Holstappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven*. Münster/New York/München: Waxmann.
- Grenet, J., 2009: Academic performance, Educational Trajectories and the Persistence of Date of Birth Effects. Evidence from France. Working paper. London School of Economics. London.
- Gresch, C., K. Maaz und J. Baumert, 2009: Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. S. 230–256 in: J. Baumert, K. Maaz und U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen in mehrgliedrigen Bildungssystemen. Sonderheft Nr. 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gresch, C., 2012: Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grünn, S. und K. Schnabe, 2002: Schulleistungen im moralisch-wertbildenden Bereich. Das Beispiel Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) in Brandenburg. S. 187–202 in: F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Hanisch, G., 1990: Integrierte Gesamtschule – eine Bilanz. Wien: Jugend und Volk.
- Hanßen, K.-D., 1991: Zur Entwicklung der Schulgesetzgebung in den neuen Bundesländer. 1. Brandenburg. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 49: 280–284.
- Hartong, S. und R. Nikolai, i.E.: Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Wege zu einem inklusiven Schulsystem (unveröffentlichtes Manuskript).
- Hattie, J., 2009: *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helbig, M., 2010: Neighborhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 655–679.
- Helbig, M., T. Baier, A. Marczuk, K. Rothe und B. Edelstein, 2011: ...und warum studierst du dann nicht? Bundesländerspezifische Unterschiede des Studienaufnahmeverhaltens von Studienberechtigten in Deutschland. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin.
- Helbig, M., 2012a: Bildungsföderalismus und die ungleiche Verteilung von Bildungschancen. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 43: 34–43.
- Helbig, M., 2012b: Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland. Frankfurt a.M./New York: Campus.

- Helbig, M. und T. Schneider, 2014: Religion und Bildungserfolg im regionalen und historischen und internationalen Vergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, M., S. Jähnen und A. Marczuk, 2015: Bundesländerunterschiede bei der Studienaufnahme. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin.
- Helbig, M. und N. Schmolke, i.E.: Bildungserfolg im Kontext demografischer Veränderungen. Wie die Bevölkerungsstärke des Geburtsjahrgangs die Bildungswege beeinflusst. Zeitschrift für Soziologie.
- Hepp, G.F., 2011: Bildungspolitik in Deutschland: Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrlitz, H.-G., 2001: Die gymnasiale Oberstufe ist besser als ihr Ruf: Ein Rückblick auf fünfzigjährige Reformbemühungen. *Die Deutsche Schule* 93: 279–290.
- Herrlitz, H.-G., W. Hopf und H. Titze, 2009: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Herrlitz, H.-G., 2013: Der Streit um die Gesamtschule in Niedersachsen. Ein dokumentarischer Rückblick auf die Landtagsdebatten 1967–2012. Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen.
- Heumann, G., 1989: Die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens in Nordrhein-Westfalen (1945/46–1958). Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Hibbs, D.A., 1977: Political Parties and Macroeconomic Policy. *American Political Science Review* 71: 1467–1487.
- Hicks, A.M. und D.H. Swank, 1992: Politics, Institutions and Welfare Spending in Industrialized Democracies 1960–82. *American Political Science Review* 86: 658–674.
- Hielscher, H., 1998: Früherziehung. S. 276–282 in: C. Führ und C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band 6: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: C.H. Beck.
- Hilgers, A., S. Krenzer und N. Mundhenke, 2004: Richtlinien und Lehrpläne zur Sexualerziehung. Eine Analyse der Inhalte, Normen, Werte und Methoden zur Sexualaufklärung in den sechzehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Köln.
- Hillerich, I., 2003: Bildungspolitik und Religion: Die Diskussion um das Schulfach LER in Brandenburg. S. 199–220 in: M. Bocker, H. Behr und M. Hildebrandt (Hrsg.), *Religion – Staat – Politik*. Zur Rolle der Religion in der nationalen und internationalen Politik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hillmert, S. und M. Jacob, 2005: Zweite Chance im Schulsystem? Zur sozialen Selektivität bei 'späteren' Bildungsentscheidungen S. 155–176 in: P.A. Berger und H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa.
- Hillmert, S., 2007: Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. S. 71–98 in: R. Becker und W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Himmelstein, K., 1986: Kreuz statt Führerbild. Zur Volksschulentwicklung in Nordrhein-Westfalen 1945–1950. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Hinrich, W., 1967: Geschichte der bremischen Volksschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hoeg, G., 2011: *SchulRecht!* für schulische Führungskräfte. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hof, W., 1958: Das saarländische Schulwesen in Rückblick und Ausblick. *Neue Wege zur Unterrichtsgestaltung* 9: 170–175.
- Holtmann, E., 2009: Das Parteiensystem Sachsen-Anhalts. S. 409–429 in: U. Jun, M. Haas und O. Niedermayer (Hrsg.), *Parteien und Parteiensysteme in den deutschen Ländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huebener, M. und J. Marcus, 2015: Empirische Befunde zu Auswirkungen der G8-Schulzeitverkürzung. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin.

- Huelsz, I., 1970: Schulpolitik in Bayern zwischen Demokratisierung und Restauration in den Jahren 1945 bis 1950. Hamburg: Hartmut Lüdke Verlag.
- Hüfner, K. und J. Naumann, 1977: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Band 1: Der Aufschwung (1960–1967). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hüfner, K., J. Naumann, H. Köhler und G. Pfeffer, 1977: Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Huschner, A., 2001: "Geregelter" Zugang zum Abitur in den 1970er Jahren? Zeitschrift für Pädagogik 47: 819–824.
- Husén, T., 1967: International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Hylla, E., 1949: Vergleichende Leistungsmessung im 4. und 5. Schuljahr. Bericht über eine Testprüfung an Volks-, Mittel- und Oberschulen, zugleich eine Anleitung zur ihrer Durchführung und Auswertung. München: Oldenburg.
- IEA, 2014: TIMSS International Database. (Zugriff am: 17.11.2014). <http://timss.bc.edu/timss-1995i/TIMSSPublications.html>.
- Jähnen, S. und M. Helbig, i.E.: Der Einfluss schulrechtlicher Reformen auf Bildungsungleichheiten zwischen den deutschen Bundesländern. Eine quasi-experimentelle Untersuchung am Beispiel der Verbindlichkeit von Übergangsempfehlungen (unveröffentlichtes Manuskript).
- Joos, K.L., 2012: Schwieriger Aufbau. Gymnasium und Schulorganisation des deutschen Südwestens in den ersten drei Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jürges, H. und K. Schneider, 2006: Im Frühjahr geborene Kinder haben schlechtere Bildungschancen. DIW-Wochenbericht 73: 209–214.
- Keil, S.I., 2003: Wahlkampfkommunikation in Wahlanzeigen und Wahlprogrammen. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Kelle, U. und S. Kluge, 2010: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kemnade, I., 1989: Schullaufbahnen und Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. Empirische Untersuchung von Schülerkarrieren in der Stadt Bremen. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Kerckhoff, A.C., 1995: Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. Annual Review of Sociology 21: 323–347.
- Kerckhoff, A.C., 2000: Transition from School to Work in Comparative Perspective. S. 453–474 in: M.T. Hallinan (Hrsg.), Handbook of the Sociology of Education. New York: Kluwer.
- Klein, E.D., S.M. Kühn, I.v. Ackeren und R. Block, 2009: Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. Zeitschrift für Pädagogik 55: 596–621.
- Kleinert, C., B. Matthes und M. Jacob, 2008: Die Befragung „Arbeiten und Lernen im Wandel“. Theoretischer Hintergrund und Konzeption (IAB Forschungsbericht 5/2008). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Klemm, K., 2009: Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh.
- Klewitz, M., 1971: Berliner Einheitsschule 1945 – 1951. Entstehung, Durchführung und Revision des Reformgesetzes von 1947/48. Berlin: Colloquium Verlag.
- KMK, 1997: Empfehlungen zum Schulanfang, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.1997. (Zugriff am: 23.02.2015). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Empfehlung-Schulanfang_01.pdf.

- KMK, 2006a: Datensammlung: Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2002 – 2004. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- KMK, 2006b: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 02.06.2006. (Zugriff am: 30.07.2014). <http://www.gew.de/Binaries/Binary29214/KMK-Vereinb-gymOb-i-d-SekII%5B1%5D.pdf>
- KMK, 2008: Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i.d.F. vom 24.10.2008. (Zugriff am: 11.04.2014). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf.
- KMK, 2011a: FAQ's – Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- KMK, 2011b: Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2011. Kultusministerkonferenz. Berlin.
- KMK, 2012: Vereinbarung zur Weiterentwicklung von VERA. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2012. (Zugriff am: 23.02.2015). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf.
- KMK, 2013a: Datensammlung Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland 2007 – 2011. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin.
- KMK, 2013b: Konzeption zur Implementation der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der KMK vom 10.10.2013. (Zugriff am: 16.10.2013). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-10-10_Konzeption_Implementation_Bildungsstandards-AHR.pdf.
- KMK, verschiedene Jahrgänge: Abiturnoten 2002–2012. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. IVC/Statistik. Datenlieferung der KMK.
- KMSA, 2010: Bildungsbericht 2010. Sachsen Anhalt. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt.
- Köhler, G., 2010: Erinnerter Zukunft? Das kulturelle Gedächtnis als Modernisierungsressource gesamtdeutscher Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule* 102: 209–220.
- Köhler, H., 1979: Die privaten Schulen in der amtlichen Statistik. S. 175–196 in: D. Goldschmidt und P.M. Roeder (Hrsg.), *Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Köhler, H. und P. Lundgreen, 2014: Allgemein bildende Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–2010. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band VII. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koinzer, T. und A. Leschinsky, 2008: Privatschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 55: 669–685.
- Köller, O., J. Baumert, K.S. Cortina, U. Trautwein und R. Watermann, 2004a: Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. *Zeitschrift für Pädagogik* 50: 679–700.
- Köller, O., R. Watermann und U. Trautwein, 2004b: Transformation des Sekundarschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland: Differenzierung, Öffnung von Bildungswegen und die Wahrung von Standards. S. 13–27 in: R.W.O. Köller, U. Trautwein & O. Lüdtke (Hrsg.), *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske+Budrich.
- Köller, O., R. Watermann, U. Trautwein und O. Lüdtke (Hg.), 2004c: *Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg: TOSCA – Eine Untersuchung an allgemein bildenden und beruflichen Gymnasien*. Opladen: Leske+Budrich.

- Köller, O., 2008: Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. S. 437–464 in: K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer und L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Köller, O., M. Knigge und B. Tesch, 2010: *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Koritschke, E. und R. Becker, 2013: Familienergänzende Betreuung und Schulerfolg. S. 713–729 in: M. Stamm und D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kratzmann, J. und T. Schneider, 2008: Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Berlin.
- Kreyenfeld, M. und E. Geisler, 2006: Müttererwerbstätigkeit in Ost- und Westdeutschland. *Zeitschrift für Familienforschung* 18: 333–360.
- Kreyenfeld, M. und S. Krapf, 2010: Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. S. 107–128 in: R. Becker und W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krohne, J.A., U. Meier und K.-J. Tillmann, 2004: Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik* 50: 373–391.
- Kronawitter, M., 2005: Die Schulgesetze der Länder der BRD – ein Vergleich unter besonderer Berücksichtigung der beruflichen Schulen. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a.M.
- Kuhl, P., A. Felbrich, D. Richter, P. Stanat und H.A. Pant, 2014: Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand. Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozio-emotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern. S. 299–324 in: R. Becker und A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlmann, C.J., 1970: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik. S. 1–206 in: S.B. Robinsohn, K.-D. Mende und D.R. Glowka (Hrsg.), *Schulreform im gesellschaftlichen Prozess*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kuhn, H.-J., 2001: Bildungspolitik und Bildungsplanung im Land Brandenburg seit 1990. S. 231–251 in: P. Drewke, A. Huschner und R. Ejury (Hrsg.), *Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kühn, S.M., 2010: *Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühne, S. und C. Kann, 2012: Private (Grund)Schulen als blinder Fleck der öffentlichen Daseinsvorsorge? Regionale Analysen zu Entwicklungen in der deutschen Privatschullandschaft. *Die Deutsche Schule* 104: 256–278.
- Küppers, H., 1984: *Bildungspolitik im Saarland 1945–1955*. Saarbrücken: Minerva Verlag Thinnies & Nolte.
- Landtag Brandenburg, 2013: Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 2857 des Abgeordneten Gordon Hoffmann CDU-Fraktion. Drucksache 5/7246. (Zugriff am: 18.05.2015). http://www.parldok.brandenburg.de/parladoku/w5/drs/ab_7300/7390.pdf.
- Landtag von Baden-Württemberg, 1996: Veränderung der Eingangsstufe in der Grundschule. Antrag der Abgeordneten Carla Bregenzer u.a. SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Drucksache 12/92. Stuttgart.
- Laska, J., 1979: A Typology of School Systems. *Compare: A Journal of Comparative Education* 9: 97–117.
- Laurien, H.-R., 1998: Das Abitur – eine endlose Geschichte. S. 35–53 in: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.), *Einheit in der Vielfalt: 50 Jahre Kultusministerkonferenz 1948–1998*. Neuwied: Luchterhand.

- Lehberger, R., 1999: Die Hamburger Schulreform von 1949. S. 17–35 in: M. Heinemann (Hrsg.), *Zwischen Restauration und Innovation. Bildungsreformen in Ost und West nach 1945*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Lemke, D., 2005: *Schulpolitik in Hamburg von 1945 bis 2004 oder: Die verpasste Reform*. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Leschinsky, A. und K.U. Mayer, 1999: Comprehensive schools and inequality of opportunity in the Federal Republic of Germany. S. 13–39 in: A. Leschinsky (Hrsg.), *The comprehensive school experiment revisited: evidence from Western Europe*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Leschinsky, A., 2008: Die Hauptschule von der Be- zur Enthauptung. S. 377–406 in: K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer und L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rowohlt.
- LfS-BW, 2011: *Bildungsberichterstattung 2011. Bildung in Baden-Württemberg*. Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Stuttgart.
- Liegmann, A.B. und S. Bouß, 2012: Schulstruktur im Wandel. Aktuelle Bestandsaufnahme und Analyse von Entwicklungstendenzen und Begründungslinien. *Die Deutsche Schule* 104: 200–215.
- Lindner, A., 2003: Schulstruktur und Schullaufbahn. Über die Einflüsse der Schulorganisation auf Bildungschancen. *Die Deutsche Schule* 95: 68–76.
- Linhart, E. und S. Shikano, 2009: Ideological signals of German parties in a multi-dimensional space. *German Politics* 18: 301–322.
- Lisker, A., 2010: Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule. Deutsches Jugendinstitut. München.
- Liu, G., 2006: Interstate Inequality in Educational Opportunity. *New York University Law Review* 81: 2044–2128.
- Lohe, P., 1980: Die Verwirklichung der Oberstufenreform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 26: 193–210.
- Lohe, P., K. Reinhold und H.-D. Haller, 1980: Die Reform der gymnasialen Oberstufe und ihre Verwirklichung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. S. 1177–1213 in: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Analysen. Bd. 2: Gegenwärtige Probleme*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lohmann, H. und S. Witzke, 2011: BIOEDU (Beta Version): Biographical Data on Educational Participation and Transitions in the German Socio-Economic Panel Study (SOEP). Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Berlin.
- Lörz, M. und S. Schindler, 2011: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? *Zeitschrift für Soziologie* 40: 458–477.
- Lörz, M., 2013: Differenzierung des Bildungssystems und soziale Ungleichheit: Haben sich mit dem Ausbau der beruflichen Bildungswege die Ungleichheitsmechanismen verändert? *Zeitschrift für Soziologie* 42: 118–137.
- Lörz, M., H. Quast und J. Roloff, 2015: Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? *Zeitschrift für Soziologie* 44: 137–155.
- Ludwig, H., 2005: Die Entwicklung der modernen Ganztagschule. S. 261–277 in: V. Landenthin und J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule: Alltag, Reform, Geschichte, Theorie*. Weinheim: Juventa.
- Lundgreen, P., 2000: Schule im 20. Jahrhundert: Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. S. 140–165 in: D. Benner und H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Zeitschrift für Pädagogik*, 42. Beiheft. Weinheim: Beltz.

- Lundgreen, P., 2006: Historische Bildungsforschung auf statistischer Grundlage. Datenhandbücher zur deutschen Bildungsgeschichte. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Beiheft) 9: 5–13.
- Maag Merki, K., 2010: Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen. S. 145–169 in: H. Altrichter und K. Maag Merki (Hrsg.), Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., J. Baumert, C. Gresch und N. McElvany (Hg.), 2010a: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Maaz, K., J. Baumert und U. Trautwein, 2010b: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? S. 69–102 in: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer und J. Budde (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K. und G. Nagy, 2010: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. S. 153–182 in: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch und N. McElvany (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Mahoney, J., 2000: Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society* 29: 507–548.
- Maier, U. und H. Kuper, 2012: Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätsentwicklung an Schulen. Überblick zum Forschungsstand. *Die Deutsche Schule* 104: 88–99.
- Massing, P., 2002: Konjunkturen und Institutionen der Bildungspolitik. S. 9–55 in: P. Massing (Hrsg.), Konjunkturen und Institutionen der Bildungspolitik. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Maurer, H., 2008: Allgemeines Verwaltungsrecht. München: C.H. Beck.
- MBWK, 2011: Erster Bildungsbericht. Mecklenburg-Vorpommern 2011. Ministerium für Wissenschaft Bildung und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin.
- Messer, D. und S. Wolter, 2007: Are student exchange programs worth it? *Higher Education* 54: 647–663.
- Metzger, L., 1952: Aufnahmeprüfung in die Sexta. Offener Brief an die Gesellschaft für Bürgerrechte. Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung. Wiesbaden.
- Meyer, J.W., 1977: The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology* 83: 55–77.
- Meyer, J.W., F.O. Ramirez, R. Robinson und J. Boli-Bennett, 1977: The World Educational Revolution, 1950–1970. *Sociology of Education* 50: 242–258.
- Meyer, J.W., F.O. Ramirez und Y.N. Soysal, 1992: World Expansion of Mass Education, 1870–1980. *Sociology of Education* 65: 128–149.
- Meyer, J.W. und F. Ramirez, 2005: Die globale Institutionalisierung der Bildung. S. 212–234 in: J.W. Meyer (Hrsg.), *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MfKJS, 2013: Bildungsplanreform 2015/2016 – Verankerung von Leitprinzipien. (Zugriff am: 31.07.2014). http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/Bildungsplanreform/Arbeitspapier_Leitprinzipien.pdf.
- MfSW, 2015: Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen – Schulsystem. (Zugriff am: 16.01.2015). <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Sekundarschule/FAQ/index.html>.
- Mißling, S. und O. Ückert, 2014: Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.

- MKJSBW, 2013: Kultusportal Baden-Württemberg. Schuladressen. (Zugriff am: 18.05.2015). http://www.kultusportal-bw.de/_Lde/Startseite/schulebw/Schuladressen.
- MKUVSL, 1966: Amtliches Schulblatt für das Saarland. Ministerium für Kultus, Unterricht und Volksbildung des Saarlandes. Saarbrücken.
- Mühlenweg, A.M. und P.A. Puhani, 2010: The Evolution of the School-Entry Age Effect in a School Tracking System. *The Journal of Human Resources* 45: 407–438.
- Müller, D.K., 1977: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller, M., 1981: Konfessionell oder simultan? Der Streit um die Volksschule in Rheinland-Pfalz 1945–1953. *Rheinische Vierteljahresblätter* 45: 317–346.
- Müller, W. und D. Haun, 1994: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1–42.
- Müller, W., 1995: Schulpolitik in Bayern im Spannungsfeld von Kultusbürokratie und Besatzungsmacht 1944–1949. München: R. Oldenbourg Verlag.
- Müller, W., S. Steinmann und R. Schneider, 1997: Bildung in Europa. S. 177–245 in: S. Hradil und S. Immerfall (Hrsg.), *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Müller, W. und Y. Shavit, 1998: The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. S. 1–48 in: Y. Shavit und W. Müller (Hrsg.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Müller, W. und I. Kogan, 2010: Education. S. 217–289 in: S. Immerfall und G. Therborn (Hrsg.), *Handbook of European Societies. Social Transformations in the 21st Century*. New York.
- Nath, A., 2003: Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert. Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der Schulstruktur. *Zeitschrift für Pädagogik* 49: 8–25.
- Neubrand, M. und E. Klieme, 2002: Mathematische Grundbildung. S. 95–127 in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Neugebauer, G., 2009: Das Parteiensystem Sachsen-Anhalts. S. 397–408 in: U. Jun, M. Haas und O. Niedermayer (Hrsg.), *Parteien und Parteiensysteme in den deutschen Ländern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neugebauer, M., 2010: Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie* 39: 202–214.
- Neugebauer, U. und M. Becker-Mrotzek, 2013: Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln.
- Neumann, M., 2010: Innovation oder Restauration – Die (Rück-)Reform der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg. S. 37–90 in: U. Trautwein, M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke und K. Maaz (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neumann, M., K. Maaz und M. Becker, 2013: Die Abkehr von der traditionellen Dreigliedrigkeit im Sekundarschulsystem: Auf unterschiedlichen Wegen zum gleichen Ziel? Recht der Jugend und des Bildungswesens 61: 274–291.
- Niemann, D., 2010: Deutschland – Im Zentrum des PISA-Sturms. S. 59–90 in: P. Knodel, K. Marrens, D.d. Olano und M. Opp (Hrsg.), *Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie*. Frankfurt a.M./New York: Campus.

- Nikolai, R., 2007: Die Bildungsausgaben der Schweiz im intranationalen und internationalen Vergleich. Berlin: dissertation.de – Verlag im Internet GmbH.
- Nikolai, R. und C. Ebner, 2012: The Permeability between Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland. S. 234–258 in: M.R. Busemeyer und C. Trampusch (Hrsg.), *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems*. Oxford: Oxford University Press.
- Nikolai, R. und M. Helbig, 2013: Schulautonomie als Allheilmittel? Über den Zusammenhang von Schulautonomie und schulischen Kompetenzen der Schüler. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16: 381–403.
- Nikolai, R. und K. Rothe, 2013: Konvergenz in der Schulpolitik? Programmatik von CDU und SPD im Vergleich. *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 23: 545–572.
- Nikolai, R., i.E.-a: Institutioneller Wandel durch Politiknetzwerke? Zur Analyse von Politiknetzwerken aus neoinstitutionalistischer Perspektive am Beispiel der Berliner Schulstrukturentwicklung in: K. Nina, S. Kulin, I. Bormann, G. de Haan und K. Schwippert (Hrsg.), *Zeit, Zukünfte und Wandel in Bildungsnetzwerken*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Nikolai, R., i.E.-b: Zweigliedriges Schulsystem in: G.-Z. Michaela, H. Marius und C. Rohlfs (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Nikolai, R., K. Briken und D. Niemann, i.E.: Teacher Unionism in Germany in: T.M. Moe und S. Wiborg (Hrsg.), *Teachers Unions in Comparative Perspective*.
- North, D.C., 1990: *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- North, D.C., 1991: Institutions. *The Journal of Economic Perspectives* 5: 97–112.
- Oberwörmann, S. und S. Bettge, 2013: Grundausswertung der Einschulungsdaten in Berlin 2012. Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales Referat Gesundheitsberichterstattung, Epidemiologie, Gemeinsames Krebsregister, Sozialstatistisches Berichtswesen, Gesundheits- und Sozialinformationssysteme. Berlin.
- Oelkers, J., 2006a: Warum es die Gesamtschule in Deutschland immer schwer hatte. *Pädagogik* 7–8: 66–67.
- Oelkers, J., 2006b: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pant, H.A., P. Stanat, U. Schroeders, A. Roppelt, T. Siegle und C. Pöhlmann, 2013: IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Peisert, H., 1967: *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Peisert, H. und R. Dahrendorf, 1967: *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium*. Villingen: Neckar-Verlag.
- Picht, G., 1964: *Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation*. Freiburg: Walter-Verlag.
- Pierson, P., 2000: Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. *American Political Science Review* 94: 251–267.
- Pierson, P., 2004: *Politics in Time: History, Institutions, and Social Analysis*. Princeton: Princeton University Press.
- Pischke, J.-S. und T. von Wachter, 2005: Zero Returns to Compulsory Schooling in Germany: Evidence and Interpretation. IZA Discussion Paper Number 1645.
- Pischke, J.-S., 2007: The impact of length of the school year on student performance and earnings: Evidence from the german short school years. *The Economic Journal* 117: 1216–1242.
- Pressebeauftragter der Erziehungsabteilung der Militärabteilung in Baden-Baden, 1947: Die Reform des Abiturs. *Schola. Monatsschrift für Bildung und Erziehung* 2: 428–433.

- Protsch, P. und H. Solga, 2015: How Employers Use Signals of Cognitive and Noncognitive Skills at Labour Market Entry. Insights from Field Experiments. *European Sociological Review*. DOI: 10.1093/esr/jcv056.
- Puhani, P.A. und A.M. Weber, 2007: Does the early bird catch the worm? Instrumental variable estimates of early educational effects of age of school entry in Germany. *Empirical Economics* 32: 359–386.
- Rabe-Kleberg, U., 2010: Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. S. 45–54 in: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer und J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rachner, S., 2014: *Schulsystem.info*. Das Infoportal für Schulbildung. (Zugriff am: 01.09.2014). <http://www.schulsystem.info/impressum.html>.
- Rauschenberger, H., 1999: Umgang mit Schulzensuren. Funktionen – Entwicklung – Praxis. S. 11–99 in: B. Grüning, G. Kaiser, R. Kreitz, H. Rauschenberger und K. Rinninsland (Hrsg.), *Leistung und Kontrolle. Die Entwicklung von Zensurgebung und Leistungsmessung in der Schule*. München: Juventa.
- Rehn, T., G. Brandt, G. Fabian und K. Briedis, 2011: Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. *Hochschulinformationssystem (HIS)*. Hannover.
- Reuter, L.R., 1998: Rechtliche Grundlagen und Rahmenbedingungen. S. 35–57 in: C. Führ und C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI 1945 bis zur Gegenwart*. München: C.H. Beck.
- Reuter, L.R., 2003: Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. S. 28–48 in: H.-P. Füssel und P.M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat. Zur Genese einer Problemkonstellation und zur Programmatik ihrer zukünftigen Entwicklung (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Nr. 47)*. Weinheim: Beltz.
- Richter, I., 2014: Hat das Bundesverfassungsgericht in seiner sechzigjährigen Rechtssprechung ein Bundesbildungsrecht geschaffen? S. 251–275 in: S. Reh und H.-P. Füssel (Hrsg.), *Recht und moderne Schule. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riege, J., 1995: *Die sechsjährige Grundschule. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Gestalt aus pädagogischer Perspektive und politischer Perspektive*. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Riphahn, R.T., 2012: Effect of Secondary School Fees on Educational Attainment. *Scandinavian Journal of Economics* 114: 148–176.
- Robinsohn, S.B. und C.J. Kuhlmann, 1967: Two decades of Non-Reform in West-German Education. *Comparative Education Review* 11: 311–330.
- Robinsohn, S.B. und H. Thomas, 1971: Differenzierung im Sekundarschulwesen. Vorschläge zur Struktur der weiterführenden Schulen im Licht internationaler Erfahrungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 3. Stuttgart: Klett.
- Rödel, E., 2013: Der Streit um die Bekenntnisschule. Der „Schulkampf“ in Rheinhausen und seine Folgen 1952 – 1955. Ubstadt-Weiher: verlag regionalkultur.
- Rodrigues, M., 2013: Does Student Mobility During Higher Education Pay? Evidence From 16 European Countries. European Commission, Luxembourg.
- Rösner, E., 1981: *Schulpolitik durch Volksbegehren. Analyse eines gescheiterten Reformversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Rösner, E., 2007: *Hauptschule am Ende: Ein Nachruf*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Rösner, E., 2008: *Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

- Rösner, E., 2014: Schulstruktur in der Sekundarstufe. *Pädagogik* 66: 44–47.
- Ruprecht, E., 1964: Bayern überprüft seine Begabungsreserven. Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München.
- Rürup, M., 2007: Recht als Quelle – Zur vergleichenden Erfassung schulpolitischer Entwicklungen im deutschen Bundesstaat. S. 197–216 in: O. Böhm-Kasper, C. Schuchart und U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Rürup, M., 2013: Aktuelle Reformen der Gymnasialen Oberstufe zwischen Modernisierung und Rollback – Ein Vergleich der deutschen Bundesländer. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung* 29: 5–22.
- Saarbrücker Zeitung, 2011: Das Saarland hat ab 2012 eine neue Schulform: die Gemeinschaftsschule. 16.06.2011. (Zugriff am: 13.08.2013). <http://www.saarbruecker-zeitung.de/aufmacher/Saarbruecken-Bildung-neue-schule-Saarland-gemeinschaftsschule-Landtag;art27856,3806971>.
- Saarländische Staatskanzlei, 1963: *Fünf Jahre Kulturpolitik im Saarland*. Saarbrücken: Saarländische Staatskanzlei.
- Sarcinelli, U., 1998: Legitimität. S. 253–267 in: O. Jarren, U. Sarcinelli und U. Saxer (Hrsg.), *Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- SBJW, 1971: *Ausführungsvorschriften über den Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer und für jugendliche ausländische Arbeitnehmer*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- SBWHB, 2013: *Bremen Schulblatt*. Stand Februar 2012 (Zugriff am: 21.11.2013). <http://712.joomla.schule.bremen.de/index.php/bremer-schulblatt/inhaltsverzeichnis.html#ar>.
- Schelsky, H., 1965: *Auf der Suche nach der Wirklichkeit*. Düsseldorf: Diederichs.
- Schimpl-Neimanns, B., 2000: Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 636–669.
- Schindler, I., 1980: Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. *Zeitschrift für Pädagogik* 26: 161–191.
- Schmidt, M., 2004: *Wörterbuch zur Politik*. Stuttgart: Kröner.
- Schmidt, M.G., 1980: *CDU und SPD an der Regierung. Ein Vergleich ihrer Politik in den Ländern*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Schmidt, M.G., 1982: *Wohlfahrtsstaatliche Politik unter bürgerlichen und sozialdemokratischen Regierungen. Ein internationaler Vergleich*. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Schmidt, M.G., 1996: When Parties Matter: A Review of the Possibilities and of Partisan Influence on Public Policy. *European Journal of Political Research* 30: 155–183.
- Schmidt, M.G., 2001: Ursachen und Folgen wohlfahrtsstaatlicher Politik: Ein internationaler Vergleich. S. 33–53 in: M.G. Schmidt (Hrsg.), *Wohlfahrtsstaatliche Politik. Institutionen, politischer Prozess und Leistungsprofil*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schniewind, A., M. Freitag und A. Vatter, 2009: Big Cabinets, Big Governments? Grand Coalitions and Public Policy in the German Laender. *Journal of Public Policy* 29: 327–345.
- Schniewind, A., 2012: *Die Parteiensysteme der Bundesländer im Vergleich. Bestandsaufnahme und Entwicklungen*. Münster: LIT Verlag.
- Schofer, E. und J.W. Meyer, 2005: The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review* 70: 898–920.
- Schraml, P., 2012: Wann kommt mein Kind in die Schule? Zur Stichtagsregelung in den Bundesländern. 27.09.2012. (Zugriff am: 25.10.2013). <http://www.bildungsserver.de/innovationsportal/bildungplus.html?artid=846>.
- Schuchart, C., 2006: *Orientierungsstufe und Bildungsstufen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

- Schuchart, C. und I. Dunkake, 2014: Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 34: 89–107.
- Schulte am Hülse, H., 1982: Die verbindliche sechsjährige Grundschule in Bremen als Politikum (1949–1957). München: Minerva Publikation.
- Seifert, B., 2013: Reformoptimismus und Bürgerwut: Das Volksbegehren gegen die “Kooperative Schule“ In Nordrhein-Westfalen. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Senator für das Bildungswesen der Freien Hansestadt Bremen, 1955: Die Bremischen Schulen 1945 – 1955. 10 Jahre Wiederaufbau. Senator für das Bildungswesen. Bremen.
- Shavit, Y. und H.P. Blossfeld (Hg.), 1993: Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, CO: Westview.
- Siehr, A. und M. Wrase, 2014: Das Recht auf inklusive Schulbildung als Strukturfrage des deutschen Schulrechts – Anforderungen aus Art. 24 BRK und Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG. Recht der Jugend und des Bildungswesens 62: 161–182.
- Sielert, U., 2005: Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Sixt, M., 2010: Regionale Strukturen als herkunftsspezifische Determinanten von Bildungsentscheidungen. (Zugriff am: 18.05.2015). <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2010110934909/3/DissertationMichaelaSixt.pdf>.
- SMUKBY, 1952: Bekanntmachung des Staatministeriums für Unterricht und Kultus des Landes Bayern vom 29.12.1951. Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München.
- Söhn, J., 2011: Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Reihe „Sozialstrukturanalyse“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, H., 2009: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. S. 63–72 in: H. Solga, J. Powell und P.A. Berger (Hrsg.), Soziale Ungleichheit. Klassische Texte der Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Solga, H. und R. Becker, 2012: Soziologische Bildungsforschung – Eine kritische Bestandsaufnahme. S. 7–43 in: H. Solga und R. Becker (Hrsg.), Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sonnenberg, B., W. Wagner, J. Kramer, K. Berendes und U. Trautwein, 2013: Weniger Wahlmöglichkeiten – ähnlichere Leistungen? Eine Analyse geschlechtsspezifischer Leistungen vor und nach der Oberstufenreform in Thüringen. 14. Fachgruppentagung Pädagogische Psychologie Hildesheim.
- Spangenberg, H. und H. Weishaupt, 1999: Der Übergang auf weiterführende Schulen in ausgewählten Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Auswertung schulstatistischer Daten. S. 7–111 in: H. Weishaupt (Hrsg.), Zum Übergang auf weiterführende Schulen. Erfurt: Pädagogische Hochschule.
- SpiegelOnline, 2009: Volksentscheid in Berlin: Klare Niederlage für “Pro Reli“-Initiative. 26.04.2009. (Zugriff am: 02.10.2013). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/volksentscheid-in-berlin-klare-niederlage-fuer-pro-reli-initiative-a-621176.html>.
- SpiegelOnline, 2010a: Jamaika-Schulreform: Saarland will fünftes Grundschuljahr. 08.07.2010. (Zugriff am: 16.08.2013). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/jamaika-schulreform-saarland-will-fuenftes-grundschuljahr-a-705415.html>.
- SpiegelOnline, 2010b: Längeres gemeinsames Lernen: Saar-SPD sagt nein zum fünften Grundschuljahr. 02.09.2010. (Zugriff am: 16.08.2013). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/laengeres-gemeinsames-lernen-saar-spd-sagt-nein-zum-fuenften-grundschuljahr-a-715271.html>.
- SpiegelOnline, 2012: Neue Bildungsstandards: Länder einigen sich auf Lernziele für Abiturienten. 19.10.2012. (Zugriff am: 16.10.2013). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/kultusminister-verabschieden-bildungsstandards-fuers-abitur-a-862105.html>.

- SpiegelOnline, 2013a: Umstrittenes G8: Bayerische Turbo-Abiturienten scheitern am häufigsten. 21.06.2013. (Zugriff am: 03.05.2015). www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/g8-turbo-abiturienten-aus-bayern-scheitern-haeufiger-a-902581.html.
- SpiegelOnline, 2013b: Hamburger Elterninitiative: Unser Gymnasium soll länger dauern. 15.05.2013. (Zugriff am: 23.02.2014). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/g9-jetzt-hamburger-eltern-starten-ini-fuer-neunjaehriges-gymnasium-a-900009.html>.
- SpiegelOnline, 2013c: Gymnasien in Bayern: Spekulation über Kehrtwende bei G8. 14.02.2013. (Zugriff am: 23.02.2014). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/gymnasien-in-bayern-kehrtwende-bei-g8-a-953444.html>.
- SpiegelOnline, 2014a: Streit über G8: Bayerns Schulminister erklärt Turbo-Abitur für "überholt". 19.03.2014. (Zugriff am: 30.07.2014). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/abitur-g8-spanen-le-nennt-turbo-gymnasium-ueberholt-a-959660.html>.
- SpiegelOnline, 2014b: Gymnasium: Niedersachsen schafft Turbo-Abi wieder ab. 20.02.2014. (Zugriff am: 23.02.2014). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/gymnasium-niedersachsen-plant-rueckkehr-zu-g9-a-954574.html>.
- SpiegelOnline, 2014c: Abi 2014: Sechs Bundesländer starten mit gleichen Aufgaben. 06.05.2014. (Zugriff am: 15.03.2015). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/zentralabitur-sechs-bundeslaender-schreiben-teils-identische-pruefung-a-967843.html>.
- SpiegelOnline, 2014d: Bildungsplan für Baden-Württemberg: Lehrer hetzt gegen sexuelle Toleranz. 09.01.2014. (Zugriff am: 30.07.2014). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/bildungsplan-baden-wuerttemberg-lehrer-hetzt-gegen-sexuelle-vielfalt-a-942653.html>.
- SpiegelOnline, 2014e: Volksbegehren zur Gymnasialzeit: Die Schulpolitik braucht weniger Demokratie. 03.07.2014. (Zugriff am: 30.07.2014). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/kommentar-zu-g8-abitur-nach-zwoelf-jahren-oder-zurueck-zu-g9-a-978598.html>.
- SpiegelOnline, 2014f: Kritik an verkürzter Gymnasialzeit: Mehrheit will zurück zum G9-Abitur. 26.02.2014. (Zugriff am: 30.07.2014). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/stern-forsa-umfrage-zu-g8-turbo-abitur-bleibt-unbeliebt-a-955810.html>.
- SpiegelOnline, 2015: Länder kämpfen um Lehrer: Für 300 Euro mehr in die Pampa. 27.04.2015. (Zugriff am: 13.03.2015). <http://www.spiegel.de/schulspiegel/lehrer-wie-bundeslaender-mit-verbeamtung-und-praemien-werben-a-1022049.html>.
- Spieß, C.K. und K. Wrohlich, 2010: Does distance determine who attends a university in Germany? *Economics of Education Review* 29: 470–479.
- SSB, 2012: Bildungsbericht. Bayern. 2012. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. München.
- Stadt Jena, 2013: Jena Lichtstadt. Wissenschaft und Bildung. Schulen. (Zugriff am: 29.05.2013). http://www.jena.de/de/wissenschaft_bildung/bildungslandschaft/schulen/230120#/?page=1.
- Stamm, M., 2010: Dropouts am Gymnasium. Eine empirische Studie zum Phänomen des Schulabbruchs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13: 273–291.
- Stamm, M., 2013: Das Konzept der Schulfähigkeit – Analysen und Reflexionen vor dem Hintergrund frühkindlicher Bildungsförderung. S. 273–284 in: M. Stamm und D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P., H.A. Pant, K. Böhme und D. Richter, 2012: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Statistisches Landesamt Berlin Brandenburg, 2015: Schulen. ohne Datumsangabe. (Zugriff am: 13.03.2015). <https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/Grundlagen/Schulstatistik.asp?Ptyp=50&Sageb=21001&creg=BBB&anzwer=3>.
- Staupe, J., 1982: Die 'Verrechtlichung' der Schule – Erscheinungsformen, Ursachen und Folgen. *Leviathan: Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 10: 273–305.

- StBa, 1949–2013: Fachserie 11.1 – Allgemeinbildende Schulen und deren jährliche Vorgängerpublikationen. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, 2011: Fachserie 11.1 – Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2010/11. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, 2012a: Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2011. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, 2012b: Fachserie 11.1 – Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2011/12. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, 2012c: Fachserie 1 Reihe 2.2. Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2011. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, 2013: Fachserie 11.1 – Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2012/13. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, 2014a: Fachserie 11.1 – Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2013/14. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, 2014b: Genesis Online. (Zugriff am: 01.06.2014). <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/logon>.
- StBa, 2014c: Berufliche Schulen, Schuljahr 2012/13, Fachserie 11.2. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, 2014d: Bildung und Kultur. Private Schulen, Fachserie 11, Reihe 1.1., Schuljahr 2012/2013. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, 2014e: Fachserie 11 Reihe 4.3.1. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980–2012. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, 2014f: Privatschulen in Deutschland 1992–2011. Datenlieferung des statistischen Bundesamts. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, verschiedene Jahrgänge-a: Fachserie 11.1 – Allgemeinbildende Schulen und deren Vorgängerpublikationen. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- StBa, verschiedene Jahrgänge-b: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Statistisches Bundesamt. Stuttgart.
- Stehnke, D. und W. Melzer (Hg.), 1995: Schulreform in der Mitte der 1990er Jahre. Strukturwandel und Debatten um die Entwicklung des Schulsystems in Ost- und Westdeutschland. Leverkusen: Leske & Budrich.
- Stern, J., 2000: Programme versus Pragmatik. Parteien und ihre Programme als Einfluß- und Gestaltungsgröße auf bildungspolitische Entscheidungsprozesse. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Streeck, W. und K. Thelen, 2005: Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. S. 1–39 in: W. Streeck und K. Thelen (Hrsg.), Beyond Continuity: Institutional Change in Advanced Political Economies. Oxford: Oxford University Press.
- Süddeutsche Zeitung, 2014: Niedersachsen kehrt als erstes Bundesland zu G9 zurück. 19.03.2014. (Zugriff am: 30.07.2014). <http://www.sueddeutsche.de/bildung/gymnasialreform-niedersachsen-kehrt-als-erstes-bundesland-zu-g-zurueck-1.1917093>.
- Süddeutsche Zeitung Online, 2014: Grün-Rot streicht "sexuelle Vielfalt" aus dem Bildungsplan. 31.07.2014. (Zugriff am: 03.05.2015). <http://www.sueddeutsche.de/bildung/baden-wuerttemberg-gruen-rot-streicht-sexuelle-vielfalt-aus-dem-bildungsplan-1.1933026>.
- TAZ, 2013: Jedes Land setzt seine eigene Note. 19.07.2013. S. 3.
- TAZ, 2014: Wie Bremen den Run aufs Gymnasium stoppte. 29.03.2014. (Zugriff am: 03.05.2015). <http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=na&dig=2014%2F03%2F29%2Fa0108&cHаш=d79d00f9768b00fec61f632f7812bda>.

- Tenorth, H.-E., 1975: Hochschulzugang und gymnasiale Oberstufe in der Bildungspolitik von 1945–1973. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E., 2008: Das Gymnasium – Leitinstitution des deutschen Bildungswesens. *Engagement* 3: 252–263.
- Tenorth, H.-E., 2014: „Schulrecht“ – eine erinnerungswürdige Tradition und die Perspektive ihrer Historiographie. S. 15–34 in: S. Reh und H.-P. Füßel (Hrsg.), *Recht und moderne Schule. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thelen, K., 2003: How Institutions Evolve. Insights from Comparativ-Historical Analysis. S. 208–240 in: J. Mahoney und D. Rueschemeyer (Hrsg.), *Comparative Historical Analysis in the Social Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thelen, K., 2004: *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan*. New York: Cambridge University Press.
- Thüringer Allgemeine, 2010: Matschie: Gemeinschaftsschule nach Kommunenvotum unumkehrbar. 04.08.2010. (Zugriff am: 15.08.2013). <http://www.thueringer-allgemeine.de/web/zgt/politik/detail/-/specific/Matschie-Gemeinschaftsschule-nach-Kommunenvotum-unumkehrbar-1007115907>.
- Tillmann, K.-J., 1989: Von der Versuchsschule zur vierten Regelschule – Zwanzig Jahre Gesamtschulentwicklung in Deutschland. S. 2–7 in: K.-J. Tillmann und J. Baumert (Hrsg.), *Sekundarschulen unter Konkurrenzdruck – Fallstudien aus dem viergliedrigen Schulsystem*. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Tillmann, K.-J., K. Dederich, D. Kneuper, C. Kuhlmann und I. Nessel, 2008: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, K.-J., 2012: Das Sekundarschulsystem auf dem Weg in die Zweigliedrigkeit. *Pädagogik* 64: 8–12.
- Tillmann, K., 2013: *Schulstrukturen in den 16 Bundesländern. Zur institutionellen Rahmung des Lebenslaufs*. Universität Bamberg, Bamberg.
- Töller, A.E., S. Pannowitsch, C. Kuscheck und C. Mennrich, 2011: Direkte Demokratie und Schulpolitik. Lehren aus einer politikfeldanalytischen Betrachtung des Scheiterns der Hamburger Schulreform. *Zeitschrift für Parlamentsfragen* 42: 503–523.
- Toscani, S., 2012: Gemeinschaftsschulen im Saarland Errichtung und Einzugsbereiche ab dem Schuljahr 2012/2013. Rundschreiben vom 25.01.2012. Ministerium für Bildung des Saarlandes. Saarbrücken.
- Trautwein, U. und M. Neumann, 2008: Das Gymnasium. S. 467–501 in: K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer und L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Trautwein, U., M. Neumann, G. Nagy, O. Lüdtke und K. Maaz (Hg.), 2010: *Schulleistungen von Abiturienten: Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tuppat, J. und B. Becker, 2014: Sind türkischstämmige Kinder beim Schulstart im Nachteil? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66: 219–241.
- Ulbricht, L., 2012: Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. *Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung*: 154–204.
- Urabe, M., 2009: *Funktion und Geschichte des deutschen Schulzeugnisses*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- van der Werfhorst, H.G. und J.J.B. Mijs, 2010: Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology* 36: 407–428.

- von Below, S., 2002: Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer. Opladen: Leske+Budrich.
- Wacker, A. und J. Kramer, 2012: Vergleichsarbeiten in Baden-Württemberg. Zur Einschätzung von Lehrkräften vor und nach der Implementation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15: 683–706.
- Wagner, M., 2014: Potenziale der Jahrgangsmischung. *Die Grundschrift* 28: 29–33.
- Wagner, W., N. Rose, A.-L. Dicke, M. Neumann und U. Trautwein, 2014: Alle alles lehren – Schulleistungen in Englisch, Mathematik und den Naturwissenschaften vor und nach der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe in Sachsen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17: 345–369.
- Waldrich, H.-P., 2012: Projekt Gemeinschaftsschule. Antwort auf eine erodierende Gesellschaft. *Blätter für deutsche und internationale Politik* 57: 109–118.
- Waterkamp, D., 1987: Handbuch zum Bildungswesen der DDR. Berlin: Berlin-Verlag Arno Spitz.
- WDR, 2013: Zeugnis. 28.08.2013. (Zugriff am: 03.05.2015). <http://neuneinhalb.wdr.de/lexikon/Z/zeugnis.php5>.
- Weilandt, M., 2011: Schule der Frühaufsteher. 20 Jahre Bildungspolitik in Sachsen-Anhalt. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Weishaupt, H., 2006: Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demografischen Wandel. Statistisches Bundesamt. Wiesbaden.
- Weishaupt, H., 2009a: Die Hauptschule – ein Auslaufmodell? Eine Bestandsaufnahme im föderalen Vergleich. *Die Deutsche Schule* 101: 20–32.
- Weishaupt, H., 2009b: Demografie und regionale Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik* 55: 56–72.
- Weishaupt, H., 2010: Bildung und Region. S. 217–231 in: R. Tippelt und B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiß, M., 2011: Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? Friedrich Ebert Stiftung, Berlin.
- Wenzler, I., 2003: Die Gesamtschule. Kräfte und Gegenkräfte im bildungspolitischen Konflikt. S. 65–86 in: H.-G. Herlitz, D. Weiland und K. Winkel (Hrsg.), *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa.
- West, M.R. und L. Wößmann, 2010: 'Every catholic child in a catholic school': historical resistance to state schooling, contemporary private competition and student achievement across countries. *The Economic Journal* 120: F229–F255.
- Wiborg, S., 2010: Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation. *History of Education* 39: 539–556.
- Wiechmann, J., 2009: Gemeinschaftsschule – ein neuer Begriff in der Bildungslandschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 55: 409–429.
- Wiechmann, J., 2011a: Die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein – der Kontext des Systemwandels in lokaler Entscheidung. *Zeitschrift für Pädagogik* 57: 535–553.
- Wiechmann, J., 2011b: Vollständiger Systemwandel in Schleswig-Holstein. Die Umwandlung der Schullandschaft in lokaler Entscheidung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14: 119–139.
- Wiegand, H.-J., 2006: Direktdemokratische Elemente in der deutschen Verfassungsgeschichte. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Wiers-Jenssen, J., 2011: Background and Employability of Mobile vs. Non-Mobile Students. *Tertiary Education and Management* 17: 79–100.
- Wilde, S., 2002: Secondary Education in Germany 1990–2000: 'One Decade of Non-Reform in Unified German Education'? *Oxford Review of Education* 28: 39–51.
- Winkler, R., 1972: Schulpolitik in Württemberg-Hohenzollern 1945–1952. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

- Wißmann, H., 2014: Das allgemeine Schulwesen als Programm des modernen Staates: Grundzüge der historischen Entwicklung. S. 62–76 in: S. Reh und H.-P. Füssel (Hrsg.), *Recht und moderne Schule. Beiträge zu ihrer Geschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wolf, F., 2006: Die Bildungsausgaben der Bundesländer im Vergleich. Welche Faktoren erklären ihre beträchtliche Variation? Münster: LIT Verlag.
- Wolf, F., 2008: Die Schulpolitik – Kernbestand der Kulturhoheit. S. 21–41 in: F. Wolf und A. Hildebrandt (Hrsg.), *Politik der Bundesländer. Staatstätigkeit und Institutionenpolitik im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ZBl, 1926: Ordnung der Reifeprüfung an den höheren Schulen Preußens. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1926.
- Zedler, P., 1985: Stagnation und Bedeutungswandel. Zu Stand, Entwicklung und Folgen ausbleibender Strukturreformen im Bildungswesen. *Zeitschrift für Pädagogik* 31: 501–524.
- Zilien, J., 2006: Schulreformen in Hessen 1945–1965. S. 297–323 in: H. Berding und K. Eder (Hrsg.), *Hessen. 60 Jahre Demokratie*. Wiesbaden: Historische Kommission in Nassau.
- Züchner, I. und N. Fischer, 2014: Kompensatorische Wirkungen von Ganztagschulen – Ist die Ganztagschule ein Instrument zur Entkopplung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungserfolg? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, Sonderheft: 349–367.
- Zymek, B., 1992: Historische Voraussetzungen und strukturelle Gemeinsamkeiten der Schulentwicklung in Ost- und Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. *Zeitschrift für Pädagogik* 38: 941–962.
- Zymek, B., 1997: Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1900–1990. S. 25–53 in: S. Häder und H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Weinheim: Beltz.
- Zymek, B., 2013: Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland – Was man von der historischen Schulentwicklung dazu sagen kann. *Zeitschrift für Pädagogik* 59: 469–481.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Die Indikatorik von Susanne von Below	46
Tab. 2: Die Indikatoren der SVDBL	48
Tab. 3: Vorschulische Einrichtungen in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10	60
Tab. 4: Die Vollzeitschulpflicht in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10	64
Tab. 5: Dauer bis zum Abitur in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10	67
Tab. 6: Kurz- bzw. Langschuljahre 1966/67 in den deutschen Bundesländern	72
Tab. 7: Grundschuldauer, Orientierungsstufe und Förderstufe in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10	82
Tab. 8: Grundschule und Orientierungsstufe in der Regel an weiterführenden Schulen, die nicht zum Abitur führen, in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10	88
Tab. 9: Gesamtschulen in den deutschen Bundesländern 1970/71 bis 2009/10	93
Tab. 10: Modelle von Zweigliedrigkeit in den Bundesländern	101
Tab. 11: Schulen mit mehreren Bildungsgängen als einzige Schulform neben dem Gymnasium und Gesamtschule in den deutschen Bundesländern 1991/92 bis 2009/10	102
Tab. 12: Anteil Gymnasien an allen Schulen, die zum Abitur führen, in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10	108
Tab. 13: Alternative Wege zum Abitur in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10	113
Tab. 14: Erhebung von Schulgeld an Gymnasien in den westdeutschen Bundesländern 1949/50 bis 1965/66	118
Tab. 15: Lernmittelfreiheit in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10	121
Tab. 16: Reformtätigkeit in der Dimension Struktur in den Bundesländern nach Jahrzehnten	140
Tab. 17: Notenbindung, bindende Empfehlung und Aufnahmeprüfung als Kriterien für den Übergang von der Grundschule/schulartenunabhängigen Orientierungsstufe auf das Gymnasium in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10	150
Tab. 18: Aufnahmeprüfung als Möglichkeit, die nicht gegebene Gymnasialempfehlung noch zu erhalten, 1949/50 bis 2009/10	154
Tab. 19: Probezeit auf dem Gymnasium direkt nach der Grundschule/schulartenunabhängigen Orientierungsstufe, 1949/50 bis 2009/10	157
Tab. 20: Übergang nach Klasse 6 auf das Gymnasium möglich, 1949/50 bis 2009/10	161
Tab. 21: Kriterien für den Übergang nach Klasse 6: Schulempfehlung, feste Notenbindung und Aufnahmeprüfung, 1949/50 bis 2009/10	169
Tab. 22: Kriterien für den Übergang nach Klasse 6: Einleitung des Verfahrens auf Antrag der Eltern, Probezeit und Übergangsregelung gilt gleichzeitig als Abstiegsregelung, 1949/50 bis 2009/10	171
Tab. 23: Übergang nach Klasse 7 bis nach 9, 1949/50 bis 2009/10	175
Tab. 24: Übergang nach Klasse 7 bis nach 9: Einleitung des Verfahrens auf Antrag der Eltern, feste Notenbindung, Aufnahmeprüfung, 1949/50 bis 2009/10	179

Tab. 25: Übergang nach Klasse 7 bis nach 9: Schulempfehlung, zweite Fremdsprache als Eingangsvoraussetzung, Probezeit, 1949/50 bis 2009/10	182
Tab. 26: Kriterien für den Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss, Notenbindung, Aufnahmeprüfung, Schulempfehlung, 1949/50 bis 2009/10 ..	187
Tab. 27: Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache und/oder eines zusätzlichen Schuljahres als Kriterien für den Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss, 1949/50 bis 2009/10	190
Tab. 28: Abstiege vom Gymnasium in den deutschen Bundesländern, 1949/50 bis 2009/10	195
Tab. 29: Regelungen zum Übergang von Sekundarstufe I zu II in den Jahren 1980/81 bis 2009/10	203
Tab. 30: Möglichkeit auf dem Gymnasium nach Schulabbruch in der Sekundarstufe II einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erlangen in den Jahren 1949/50 bis 2009/10	209
Tab. 31: Zentralabitur in den deutschen Bundesländern 1949/50 bis 2009/10	213
Tab. 32: Verpflichtende Fächer bis zum Abitur, 1949/50 bis 2009/10	220
Tab. 33: Kurse und Einbringungspflichten der gymnasialen Oberstufe 2013	227
Tab. 34: Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens in den deutschen Bundesländern, 1949/50 bis 2009/10	235
Tab. 35: Beginn der Notengebung in den deutschen Bundesländern, 1949/50 bis 2009/10	237
Tab. 36: Religionslehre in den deutschen Bundesländern, 1949/50 bis 2009/10	242
Tab. 37: Psychologie, Politische Bildung, Wirtschaftslehre und Arbeitslehre am Gymnasium in den Bundesländern (Kumulierung der vorhandenen Fächer), 1949/50 bis 2009/10	246
Tab. 38: Codierung in der Strukturdimension	254
Tab. 39: Häufigkeit der jeweiligen Indikatoren je nach Typus in Strukturdimension in Prozent	256
Tab. 40: Struktur des Bildungssystems in den deutschen Bundesländern – eine Typologie, 1949/50 bis 2009/10	260
Tab. 41: Codierung in der Dimension der Kontrolle von Inhalten	262
Tab. 42: Typologie Übergang auf das Gymnasium, 1949/50 bis 2009/10	266
Tab. 43: Typologie Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 6, 1949/50 bis 2009/10	268
Tab. 44: Typologie Übergang auf das Gymnasium nach Klasse 7 bis 9, 1949/50 bis 2009/10	271
Tab. 45: Typologie Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss, 1949/50 bis 2009/10	273
Tab. 46: Typologie Standardisierung des Abiturs, 1949/50 bis 2009/10	276
Tab. 47: Häufigkeit der jeweiligen Indikatoren je nach Typus in der Dimension Kontrolle von Inhalten in Prozent	278
Tab. 48: Gesamttypologie Kontrolle von Inhalten, 1949/50 bis 2009/10	282
Tab. 49: Korrelationen der Summenscores der einzelnen Typen untereinander (siehe Tab. A5 bis Tab. A11)	286

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Vervielfachung der Abiturquote an allgemeinbildenden Schulen in den westdeutschen Bundesländern zwischen 1965 und 2012	13
Abb. 2: Vervielfachung der Abiturquoten an den allgemeinbildenden Schulen in den Bundesländern zwischen 1995 und 2012	13
Abb. 3: Einfluss der Bildung der Eltern auf den Gymnasialbesuch von 11- bis 14-jährigen Kindern in den westdeutschen Bundesländern im Vergleich zum deutschen Mittelwert 1970 und 2008–10	14
Abb. 4: Anteil integrierter Gesamtschüler in Klasse 8 an allen Achtklässlern im Schuljahr 2002/03	94
Abb. 5: Anteil der Gesamtschüler der 11. Klassen an den Zehntklässlern ein Jahr zuvor ..	97
Abb. 6: Anteil von Gesamtschulabsolventen mit allgemeiner Hochschulreife an allen Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an Gesamtschulen und Gymnasien	98
Abb. 7: Anteil von Schülern, welche die allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife auf alternativen Wegen erlangten 1980, 2000, 2010	116
Abb. 8: Anteil von Schülern, die Schüler-Bafög auf dem Gymnasium erhalten haben, an allen Schülern der 10. bis 13. Klasse 1977 bis 2000	125
Abb. 9: Prozentualer Anteil von Schülern, die Ganztagsschulangebote wahrnehmen, 2004 und 2011 (Schulen in öffentlicher Trägerschaft)	130
Abb. 10: Anteil der Schulen, die ein Ganztagsangebot anbieten und Anteil der Schüler, die ein Ganztagsangebot nutzen, jeweils in Prozent 2011 (Schulen in öffentlicher Trägerschaft)	131
Abb. 11: Gebundene Ganztagschulen an allen Ganztagschulen und Nutzung von Ganztagsschulangeboten (Schüler) in Prozent des Ganztagsschulangebots (Schulen) 2011 (Schulen in öffentlicher Trägerschaft)	132
Abb. 12: Anteil von Privatschülern an allen Schülern an allgemeinbildenden Schulen in den Bundesländern 1975, 1992 und 2011	134
Abb. 13: Anteil von Privatschülern an Grundschulen an allen Grundschülern in den Bundesländern 1992 und 2011	135
Abb. 14: Anteil von Privatschülern an Gymnasien an allen Gymnasiasten in den Bundesländern, 1956, 1975, 1992 und 2011	136
Abb. 15: Privatschulen nach Trägerschaft Schuljahr 2010/11 nach Bundesländern ..	137
Abb. 16: Kumulierte Auf- und Abstiege nach Klasse 6 vom und ins Gymnasium 2011/12 gemessen an der Gymnasialpopulation der 6. Klasse 2010/11 ...	163
Abb. 17: Auf- und Abstiege vom und ins Gymnasium nach der 6. Klasse 2011/12, gemessen an der Gymnasialpopulation der 6. Klasse 2010/11	164
Abb. 18: Aufstiege auf das Gymnasium in die Klassen 8 bis 10 im Schuljahr 2011/12 (gemessen an Schülern der Klassen 7 bis 9 im Schuljahr 2010/11, pro 1000 Gymnasiasten)	184
Abb. 19: Anteil von Schülern in der 11. Klasse der Oberstufen (bzw. Eingangsphasen) nach Schulformen bzw. schulischer Herkunft an allen Schülern der 11. Klasse der Oberstufen in Prozent (2011/12)	192
Abb. 20: Anteil von Gymnasiasten in der 11. Klasse der Oberstufen (bzw. Eingangsphasen) an allen Schülern der 11. Klasse der Oberstufen in Prozent (2011/12) ..	193

Abb. 21: Abstiege vom Gymnasium nach Klasse 7 bis 9, im Schuljahr 2011/12 in Prozent der Gymnasiasten in den Klassen 7 bis 9 im Schuljahr 2010/11 . . .	197
Abb. 22: Verhältnis von Abstiegen vom Gymnasium zu Aufstiegen ins Gymnasium nach den Klassen 7 bis 9 im Schuljahr 2011/12	198
Abb. 23: Kumulierte Schwundquote der Gymnasialpopulation pro Schuljahr für die 5. Klassen der Schuljahre 1992 bis 2006 bis zur 9. Klasse 1996 bis 2010 . . .	200
Abb. 24: Anteil der Klassenwiederholungen an allen Schülern der Sekundarstufe I des Gymnasiums 2003/04 und 2012/13 in Prozent	201
Abb. 25: Anteil der Abgänger ohne allgemeine Hochschulreife in der gymnasialen Oberstufe für die Schuljahre 2005/06 bis 2012/13 in den Bundesländern an allen Schülern der gymnasialen Oberstufe	224
Abb. 26: Zusammenhang zwischen den Typologien Struktur und Kontrolle von Inhalten für das Schuljahr 1965/66	287
Abb. 27: Zusammenhang zwischen den Typologien Struktur und Kontrolle von Inhalten für das Schuljahr 1993/94	288
Abb. 28: Zusammenhang zwischen den Typologien Struktur und Kontrolle von Inhalten für das Schuljahr 2009/10	289

Tabellenverzeichnis im Anhang

Tab. A 1: Abkürzungen der Bundesländer	353
Tab. A 2: Anteil von Gymnasien an allen Schulformen, die zum Abitur führen, 1971/72 bis 2009/10	354
Tab. A 3: Schulformen des allgemeinbildenden Schulsystems in den deutschen Bundesländern (Stand: Schuljahr 2014/15)	355
Tab. A 4: Schulabschlüsse des allgemeinbildenden Schulsystems in den deutschen Bundesländern (Stand: Schuljahr 2013/14)	357
Tab. A 5: Grunddaten: Kumulierte Werte zur Struktur des Bildungssystems, 1949/50 bis 2009/10	359
Tab. A 6: Grunddaten: Kumulierte Werte zum Übergang auf das Gymnasium, 1949/50 bis 2009/10	361
Tab. A 7: Grunddaten: Kumulierte Werte zum Übergang nach Klasse 6, 1949/50 bis 2009/10	363
Tab. A 8: Grunddaten: Kumulierte Werte zum Übergang nach Klasse 7 bis 9, 1949/50 bis 2009/10	365
Tab. A 9: Grunddaten: Kumulierte Werte zum Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss, 1949/50 bis 2009/10	367
Tab. A 10: Grunddaten: Kumulierte Werte zur Standardisierung des Abiturs, 1949/50 bis 2009/10	369
Tab. A 11: Grunddaten: Kumulierte Werte zur Kontrolle von Inhalten – Gesamttypologie, 1949/50 bis 2009/10	371
Tab. A 12: Zusammenhang zwischen Struktur des Schulsystems in den Bundesländern und Parteienkonstellation in den Landtagen	373
Tab. A 13: Zusammenhang Kontrolle von Inhalten in den Bundesländern des Schulsystems und Parteienkonstellation in den Landtagen	376
Tab. A 14: Operationalisierung der unabhängigen Variablen aus den Tabellen A 12 und A 13	380

9 Anhang

Tab. A1: Abkürzungen der Bundesländer

BW	Baden-Württemberg	NI	Niedersachsen
BY	Bayern	NW	Nordrhein-Westfalen
BE	Berlin	RP	Rheinland-Pfalz
BB	Brandenburg	SL	Saarland
HB	Bremen	SN	Sachsen
HH	Hamburg	ST	Sachsen-Anhalt
HE	Hessen	SH	Schleswig-Holstein
MV	Mecklenburg-Vorpommern	TH	Thüringen

Tab. A2: Anteil von Gymnasien an allen Schulformen, die zum Abitur führen, 1971/72 bis 2009/10

Jahr	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1971/1972	96,2	98,6	89,3		84,8	88,0	80,2		95,9	96,9	100,0	97,6			97,6	
1972/1973	96,1	98,4	87,0		82,4	88,7	76,9		95,3	96,6	100,0	97,6			95,4	
1973/1974	95,3	98,4	82,7		82,4	88,9	75,2		94,9	96,3	99,3	97,5			96,6	
1974/1975	94,9	98,2	78,2		84,6	89,1	76,0		93,4	96,1	99,3	97,4			96,8	
1975/1976	94,0	97,7	73,1		83,0	89,2	76,8		89,5	95,4	98,5	97,4			95,9	
1976/1977	92,6	97,7	72,6		87,5	88,3	78,1		93,9	94,7	98,6	95,0			94,9	
1977/1978	92,3	97,7	73,2		87,0	88,6	78,1		88,9	94,3	98,6	95,0			95,0	
1978/1979	94,2	97,8	72,4		87,9	88,5	78,2		93,5	94,2	98,6	92,9			94,9	
1979/1980	94,0	97,5	70,6		91,7	78,6	78,1		93,5	93,6	97,9	92,9			94,9	
1980/1981	93,7	98,0	69,9		91,9	76,5	77,7		92,8	93,3	96,5	92,5			95,1	
1981/1982	93,4	97,5	69,6		92,0	76,5	78,1		92,8	92,7	96,5	92,5			95,1	
1982/1983	92,8	97,3	68,6		92,1	76,3	77,9		92,5	90,9	96,5	90,2			95,1	
1983/1984	92,8	97,3	68,6		92,0	76,1	78,1		92,2	89,5	96,5	90,2			94,2	
1984/1985	92,6	97,3	69,3		91,9	76,1	78,2		91,8	89,2	96,5	90,2			94,4	
1985/1986	92,6	97,3	69,3		91,8	72,7	78,2		91,5	88,4	95,8	90,2			94,4	
1986/1987	92,4	97,5	68,6		91,7	74,8	76,8		91,5	86,2	95,1	78,7			94,4	
1987/1988	91,4	95,4	66,7		92,3	72,2	75,2		90,6	82,0	93,5	75,6			94,2	
1988/1989	91,7	95,8	66,0		92,8	63,6	75,0		90,2	79,0	93,4	72,1			94,1	
1989/1990	91,3	95,7	66,0		91,3	67,9	75,6		89,8	77,3	93,4	70,5			91,4	
1990/1991	90,8	95,7	66,0		91,0	66,1	75,2		88,9	74,5	93,4	71,1			86,5	
1991/1992	92,0	96,1	57,1	22,1	89,3	65,8	76,3	87,3	89,8	75,7	93,8	72,5	97,8	98,6	83,2	95,6
1992/1993	91,7	95,9	57,6	23,7	89,3	56,8	76,0	87,0	89,6	73,8	93,2	69,8	98,4	96,6	79,8	95,7
1993/1994	91,7	95,6	60,0	25,1	86,3	53,4	75,4	85,0	87,5	73,2	91,9	68,5	98,4	97,2	78,6	95,0
1994/1995	91,5	95,7	60,6	25,7	85,2	51,0	74,9	85,6	86,6	73,6	90,1	67,3	99,0	97,2	78,6	96,7
1995/1996	90,5	95,7	61,4	25,8	85,4	50,7	75,3	85,6	87,3	73,0	89,0	67,3	98,5	97,2	76,2	95,1
1996/1997	90,4	95,7	62,0	27,0	85,2	52,8	75,2	84,7	87,4	72,5	88,4	67,3	98,5	96,5	76,2	95,0
1997/1998	90,2	95,7	62,0	27,1	85,2	54,5	74,5	84,0	85,7	71,9	87,8	66,1	98,4	96,3	76,3	95,0
1998/1999	90,1	95,7	62,0	28,0	85,2	51,4	74,3	82,6	85,7	71,5	86,7	66,1	98,4	96,2	76,5	93,4
1999/2000	89,9	95,5	62,3	28,0	85,0	53,1	74,4	83,0	85,8	71,4	86,3	66,1	98,5	96,2	76,7	93,4
2000/2001	89,9	95,0	62,4	29,2	84,1	59,0	74,6	83,6	86,1	71,3	86,3	66,1	98,4	96,2	76,7	92,6
2001/2002	90,0	95,3	62,6	30,4	83,5	60,0	74,5	82,0	85,6	71,2	85,8	66,1	98,4	96,1	76,5	93,5
2002/2003	90,0	95,3	62,4	31,5	82,9	59,0	74,7	81,7	85,4	71,2	85,3	66,1	98,3	96,1	76,5	93,3
2003/2004	89,6	95,3	62,7	33,3	82,7	59,0	75,2	81,6	84,9	71,1	84,8	64,8	98,2	95,8	76,1	93,2
2004/2005	89,8	95,3	63,2	35,5	77,6	62,1	75,3	81,4	85,3	71,1	84,8	64,8	98,1	95,5	76,3	92,3
2005/2006	89,6	95,3	62,9	38,0	69,2	63,9	75,2	81,6	85,2	71,0	84,9	64,8	98,0	93,3	75,7	91,2
2006/2007	88,8	95,3	64,7	40,9	66,1	63,1	75,2	80,2	84,6	71,0	84,9	64,8	97,9	93,2	75,0	89,6
2007/2008	88,7	95,1	65,3	44,3	68,6	63,9	74,4	77,3	84,8	70,9	83,9	62,5	97,9	92,3	74,5	89,2
2008/2009	88,4	94,9	63,5	68,0	68,5	61,7	73,1	75,8	84,9	70,9	81,3	61,4	97,9	90,6	74,0	89,0
2009/2010	88,3	94,9	62,9	69,0	65,7	58,2	72,4	75,5	81,5	70,7	77,2	61,4	98,0	90,4	74,5	87,5

Quelle: StBa (verschiedene Jahrgänge-a). Da die statistischen Angaben zum Anteil von Gymnasien an allen Schulformen, die zum Abitur führen, erst ab dem Schuljahr 1971/72 vorliegen, haben wir die Werte für die Schuljahre 1949/50 bis 1970/71 geschätzt.

Tab. A3: Schulformen des allgemeinbildenden Schulsystems in den deutschen Bundesländern (Stand: Schuljahr 2014/15)

	Förder- schule	Haupt- schule	Real- schule	Verbundene Haupt- und Realschule	Gesamtschule	Gym- nasium
BW	Förder- schule	Haupt- schule Werk- realschule	Real- schule		Gemeinschafts- schule	Gym- nasium
BY	Förder- schule	Mittel- schule	Real- schule			Gym- nasium
BE	Förder- schule				Integrierte Gesamtschule Gemeinschafts- schule*	Gym- nasium
BB	Förder- schule			Oberschule	Integrierte Gesamtschule	Gym- nasium
HB	Förder- schule				Oberschule	Gym- nasium
HH	Förder- schule				Stadtteilschule	Gym- nasium
HE	Förder- schule	Haupt- schule Mittelstu- fenschule	Real- schule	verbundene Haupt- und Realschule	Integrierte Gesamtschule Kooperative Gesamtschule	Gym- nasium
MV	Förder- schule			Regionale Schule	Integrierte Gesamtschule Kooperative Gesamtschule	Gym- nasium
NI	Förder- schule	Haupt- schule	Real- schule	Oberschule	Integrierte Gesamtschule Kooperative Gesamtschule	Gym- nasium
NW	Förder- schule	Haupt- schule	Real- schule	Sekundarschule Verbundschule**	Integrierte Gesamtschule Gemeinschafts- schule*	Gym- nasium
RP	Förder- schule			Integrative Real- schule plus Kooperative Real- schule plus	Integrative Gesamtschule	Gym- nasium

	Förder- schule	Haupt- schule	Real- schule	Verbundene Haupt- und Realschule	Gesamtschule	Gym- nasium
SL	Förder- schule				Gemeinschafts- schule	Gym- nasium
SN	Förder- schule			Oberschule (Mittel- schule bis 2012/13)		Gym- nasium
ST	Förder- schule			Sekundarschule	Integrierte Gesamtschule Kooperative Gesamtschule Gemeinschafts- schule (ab 2014/15)*	Gym- nasium
SH	Förder- schule			(bis 2014/15 Regi- onalschule, danach Fusion mit Gemein- schaftsschulen)	Gemeinschafts- schule	Gym- nasium
TH	Förder- schule			Regelschule	Integrierte Gesamtschule Kooperative Gesamtschule Gemeinschafts- schule*	Gym- nasium

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014); Rachner (2014). Anmerkung: Neben den angeführten regulären Schulformen der Sekundarstufe I in den Bundesländern gibt es oftmals noch weitere Schulformen, die als Schulversuche in den Bundesländern geführt werden, z.B. die so genannten “Schulen der besonderen Art” in Bayern und Baden-Württemberg. Dahinter verbergen sich Schulversuche zur Integrierten Gesamtschule. * Modellversuche, keine Regelschule; ** Die Verbundschule kann in Nordrhein-Westfalen noch bis 2019/20 eingeführt und anschließend auslaufend fortgeführt werden. Nach Auslaufen werden die Verbundschulen als Sekundarschulen weitergeführt (MfSW 2015).

Tab. A4: Schulabschlüsse des allgemeinbildenden Schulsystems in den deutschen Bundesländern (Stand: Schuljahr 2013/14)²⁸⁷

	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Allgemeine Hochschulreife
BW	Hauptschulabschluss	Werkrealschulabschluss Mittlere Reife	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
BY	Erfolgreicher Abschluss der Mittelschule Erfolgreicher Mittelabschluss der Praxisklasse Qualifizierender Abschluss der Mittelschule	Mittlerer Schulabschluss an der Mittelschule Realschulabschluss	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
BE	Berufsbildungsreife Erweiterte Berufsbildungsreife	Mittlerer Schulabschluss (MSA)	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
BB	Berufsbildungsreife Erweiterte Berufsbildungsreife/ Erweiterter Hauptschulabschluss	Realschulabschluss/ Fachoberschulreife	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
HB	Einfache Berufsbildungsreife Erweiterte Berufsbildungsreife	Mittlerer Schulabschluss (MSA)	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
HH	Erster Allgemeinbildender Schulabschluss	Mittlerer Allgemeinbildender Schulabschluss Mittlerer Schulabschluss (MSA)	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
HE	Hauptschulabschluss Qualifizierender Hauptschulabschluss	Mittlerer Abschluss	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
MV	Berufsreife Berufsreife mit Leistungsfeststellung	Mittlere Reife	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
NI	Hauptschulabschluss	Sekundarabschluss I Erweiterter Sekundarabschluss I	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
NW	Hauptschulabschluss Hauptschulabschluss nach Klasse 10	Mittlerer Schulabschluss/ Fachoberschulreife	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
RP	Berufsreife	Qualifizierter Sekundarabschluss	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)

²⁸⁷ Neben den hier aufgeführten Abschlüssen können weitere Schulabschlüsse erworben werden, die zum Besuch der Fachhochschule berechtigen. Diese stehen aber im Allgemeinen nicht am Ende einer der aufgeführten Schulformen aus Tab. A2, sondern können zusätzlich durch die Erfüllung bestimmter Kriterien erreicht werden. Deshalb haben wir auf die Aufführung dieser Abschlüsse verzichtet. Gleiches gilt für den schulisch-theoretischen Teil der Fachhochschulreife.

	Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Allgemeine Hochschulreife
SL	Hauptschulabschluss	Mittlerer Bildungsabschluss	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
SN	Hauptschulabschluss Qualifizierender Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
ST	Hauptschulabschluss Qualifizierter Hauptschulabschluss	Erweiterter Realschulabschluss	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
SH	Hauptschulabschluss Qualifizierter Hauptschulabschluss	Qualifizierter Realschulabschluss Realschulabschluss	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)
TH	Hauptschulabschluss Qualifizierender Hauptschulabschluss	Realschulabschluss	Allgemeine Hochschulreife (Abitur)

Quelle: Rachner (2014).

Tab. A5: Grunddaten: Kumulierte Werte zur Struktur des Bildungssystems, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///	3	E	///	6	5,5	4	///	2	1	1	///	///	///	6	///
1950/1951	///	5	E	///	8	5,5	4	///	2	1	1	///	///	///	6	///
1951/1952	///	5	E	///	8	5,5	4	///	2	1	1	///	///	///	4	///
1952/1953	2	4	8	///	8	5,5	4	///	1	1	1	///	///	///	6	///
1953/1954	2	4	8	///	8	5,5	4	///	1	1	1	///	///	///	6	///
1954/1955	2	4	8	///	8	3,5	4	///	2	1	1	///	///	///	6	///
1955/1956	2	4	8	///	8	3,5	4	///	2	1	2	///	///	///	6	///
1956/1957	2	4	8	///	9	3,5	5	///	2	1	2	2	///	///	6	///
1957/1958	4	4	8	///	8	5,5	5	///	2	1	2	2	///	///	6	///
1958/1959	4	4	8	///	8	5,5	5	///	2	1	2	2	///	///	6	///
1959/1960	4	4	8	///	8	5,5	5	///	2	3	2	4	///	///	6	///
1960/1961	4	4	8	///	8	5,5	5	///	4	3	2	4	///	///	6	///
1961/1962	4	4	8	///	8	5,5	5,5	///	4	3	4	4	///	///	6	///
1962/1963	4	4	8	///	8	5,5	6,5	///	4	3	5	4	///	///	6	///
1963/1964	4	4	8	///	8	5,5	6,5	///	4	3	5	4	///	///	6	///
1964/1965	4	4	8	///	8	5,5	7,5	///	4	3	5	4	///	///	6	///
1965/1966	6	4	8	///	8	5,5	7,5	///	5	3	5	4,5	///	///	6,5	///
1966/1967	6,5	4	8	///	8,5	6	8,5	///	6	5	5	5,5	///	///	6,5	///
1967/1968	6,5	4	8	///	8,5	8	8,5	///	6,5	5,5	7	5,5	///	///	6,5	///
1968/1969	6,5	3	8	///	8,5	8	8,5	///	6,5	5,5	7	6,5	///	///	6,5	///
1969/1970	6,5	5	9,5	///	8,5	8	9	///	6,5	5,5	7	6,5	///	///	6,5	///
1970/1971	6,5	5	9,5	///	8,5	8	9	///	6,5	6,5	7	6,5	///	///	6,5	///
1971/1972	6,5	5	9,5	///	8,5	8	9	///	7,5	6,5	7	6,5	///	///	7,5	///
1972/1973	6,5	5	10,5	///	8,5	8	10	///	7,5	6,5	7	6,5	///	///	7,5	///
1973/1974	6,5	5	10,5	///	8,5	8	10	///	9,5	6,5	7	5,5	///	///	7,5	///
1974/1975	7,5	5	11,5	///	8,5	8	10	///	9,5	7,5	8,5	7	///	///	7,5	///
1975/1976	7,5	5	12,5	///	7,5	8	10	///	9,5	7,5	8,5	7	///	///	7,5	///
1976/1977	7,5	5	12,5	///	7,5	8	10	///	9,5	8,5	7,5	7	///	///	8,5	///
1977/1978	7,5	5	12,5	///	9,5	9	10	///	9,5	8,5	7,5	7	///	///	7,5	///
1978/1979	7,5	5	14	///	9,5	9	10	///	9,5	9,5	7,5	8	///	///	8,5	///
1979/1980	7,5	5	14	///	9,5	11	10	///	9,5	9,5	7,5	8	///	///	8,5	///
1980/1981	7,5	5	14	///	9,5	11	10	///	9,5	9,5	7,5	8	///	///	7,5	///
1981/1982	7,5	5	14	///	10,5	11	11	///	10,5	8,5	7,5	8	///	///	7,5	///
1982/1983	7,5	5	14	///	10,5	11	11	///	10,5	8,5	7,5	8	///	///	8,5	///
1983/1984	7,5	5	14	///	10,5	11	11	///	10,5	8,5	7,5	8	///	///	9,5	///
1984/1985	7,5	5	14	///	10,5	11	11	///	10,5	8,5	8,5	10	///	///	9,5	///
1985/1986	7,5	5	14	///	10,5	11	13	///	10,5	8,5	8,5	10	///	///	9,5	///
1986/1987	7,5	5	14	///	10,5	11	13	///	10,5	9,5	8,5	11	///	///	9,5	///
1987/1988	7,5	5	14	///	10,5	11	11	///	10,5	9,5	9,5	11	///	///	9,5	///
1988/1989	7,5	5	14	///	10,5	11	11	///	10,5	10,5	9,5	11	///	///	9,5	///
1989/1990	7,5	5	14	///	11,5	11	11	///	10,5	10,5	9,5	11	///	///	9,5	///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1990/1991	7,5	5	14	///	11,5	11	11	///	11,5	10,5	9,5	11	///	///	9,5	///
1991/1992	7,5	5	14	11	11,5	11	11	10,5	11,5	10,5	9,5	11	9,5	10	9,5	8
1992/1993	7,5	5	14	12	11,5	11	11	10,5	11,5	10,5	9,5	11	9,5	10	10,5	8
1993/1994	7,5	5	14	12	11,5	11	11	10,5	11,5	10,5	9,5	11	9,5	10	10,5	10
1994/1995	7,5	5	14	12	11,5	11	11	10,5	11,5	10,5	9,5	11	9,5	10	10,5	10
1995/1996	7,5	5	14	12	11,5	11	11	10,5	11,5	10,5	9,5	11	9,5	10	10,5	10
1996/1997	7,5	5	14	12	11,5	11	11	10,5	11,5	10,5	9,5	11	9,5	10	10,5	10
1997/1998	7,5	5	14	12	11,5	11	10,5	10,5	11,5	10,5	9,5	12	9,5	12	10,5	10
1998/1999	7,5	5	14	12	11,5	11	10,5	10,5	11,5	10,5	9,5	12	9,5	12	10,5	11
1999/2000	7,5	5	14	12	11,5	11	10,5	10,5	11,5	11,5	9,5	12	9,5	13	10,5	11
2000/2001	7,5	5	14	12	11,5	11	10,5	9,5	11,5	11,5	9,5	12	9,5	11	10,5	11
2001/2002	7,5	5	14	12	12,5	11	10,5	9,5	11,5	11,5	9,5	13	9,5	11	10,5	11
2002/2003	7,5	5	13	12	12,5	11	10,5	9,5	11,5	11,5	9,5	13	9,5	10	10,5	11
2003/2004	7,5	5	13	12	14	12	10,5	9,5	11,5	11,5	9,5	13	9,5	10	10,5	11
2004/2005	8,5	6	13	12	13	12	10,5	9,5	10,5	12,5	9,5	13	9	9,3	10,5	11
2005/2006	8,5	5	13	13	13	11	11,5	10,5	10,5	12	9,5	13	9	10	10,5	10
2006/2007	8,5	5	13	13	12	11	11,5	11,5	10,5	12	9,5	13	9	10	10,5	10
2007/2008	8,5	5	13	14	12	11	11,5	12,5	10,5	12	9,5	13	9	10	12	10
2008/2009	8,5	8	13	14	12	11	11,5	11,5	10,5	12	9,5	13	9	10	12	10
2009/2010	8,5	8	16	14	12	14	11,5	11,5	10,5	12	11,5	13	9	10	12	10

E	Einheitsschule
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor

Tab. A6: Grunddaten: Kumulierte Werte zum Übergang auf das Gymnasium, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///	3	E	///	2	///	3	///	///	///	///	///	///	///	2	///
1950/1951	///	3	E	///	2	///	2	///	///	///	///	///	///	///	2	///
1951/1952	///	3	E	///	2	///	2	///	///	///	3	///	///	///	2	///
1952/1953	///	3	2	///	2	///	2	///	///	///	3	///	///	///	2	///
1953/1954	///	3	2	///	2	///	2	///	///	///	3	///	///	///	2	///
1954/1955	3	3	2	///	2	2	2	///	///	///	3	///	///	///	2	///
1955/1956	3	3	0	///	2	2	2	///	2	///	3	///	///	///	2	///
1956/1957	3	3	0	///	2	2	2	///	2	///	3	///	///	///	2	///
1957/1958	3	3	0	///	6	2	2	///	2	///	3	///	///	///	2	///
1958/1959	3	3	0	///	6	2	2	///	2	///	3	///	///	///	2	///
1959/1960	3	3	0	///	4	2	2	///	2	///	3	///	///	///	2	///
1960/1961	3	3	0	///	4	2	1	///	2	///	1	///	///	///	2	///
1961/1962	3	2	0	///	4	2	1	///	2	///	1	///	///	///	2	///
1962/1963	3	2	0	///	4	2	1	///	2	///	1	///	///	///	2	///
1963/1964	3	2	0	///	4	2	1	///	2	2	1	///	///	///	2	///
1964/1965	3	2	0	///	4	2	1	///	2	1	1	///	///	///	2	///
1965/1966	3	2	0	///	4	2	1	///	2	1	1	///	///	///	2	///
1966/1967	3	2	0	///	4	2	1	///	2	1	3	///	///	///	2	///
1967/1968	2	2	0	///	3	2	1	///	2	1	3	///	///	///	2	///
1968/1969	2	2	0	///	3	0	1	///	2	1	3	///	///	///	2	///
1969/1970	2	2	0	///	3	0	1	///	2	1	3	///	///	///	2	///
1970/1971	2	2	0	///	3	0	1	///	2	1	3	///	///	///	2	///
1971/1972	2	2	0	///	3	0	1	///	3	1	3	///	///	///	0	///
1972/1973	2	2	0	///	3	0	1	///	2	1	3	///	///	///	0	///
1973/1974	2	2	0	///	3	0	1	///	2	1	3	///	///	///	0	///
1974/1975	2	2	0	///	3	0	1	///	2	1	3	///	///	///	0	///
1975/1976	2	2	0	///	3	0	1	///	2	1	3	///	///	///	0	///
1976/1977	2	2	0	///	3	0	1	///	2	1	3	///	///	///	0	///
1977/1978	2	2	0	///	0	0	1	///	2	1	3	///	///	///	0	///
1978/1979	2	2	0	///	0	0	1	///	1	1	3	1	///	///	0	///
1979/1980	3	2	0	///	0	0	1	///	1	1	3	1	///	///	0	///
1980/1981	3	2	0	///	0	2	1	///	1	1	3	1	///	///	2	///
1981/1982	3	2	0	///	0	2	1	///	1	1	3	1	///	///	2	///
1982/1983	3	2	0	///	0	2	1	///	1	1	3	1	///	///	2	///
1983/1984	3	2	0	///	0	2	1	///	1	1	3	1	///	///	2	///
1984/1985	3	2	0	///	0	2	1	///	1	1	2	1	///	///	2	///
1985/1986	3	2	0	///	0	2	1	///	1	1	2	1	///	///	2	///
1986/1987	3	2	0	///	0	2	1	///	1	1	2	1	///	///	2	///
1987/1988	3	2	0	///	0	2	1	///	1	1	2	1	///	///	2	///
1988/1989	3	2	0	///	0	2	1	///	1	1	2	0	///	///	2	///
1989/1990	3	2	0	///	0	2	1	///	1	1	2	0	///	///	2	///
1990/1991	3	2	0	///	0	2	1	///	1	1	2	0	///	///	2	///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1991/1992	3	2	0	1	0	2	1	0	1	1	2	0	3	///	0	3
1992/1993	3	2	0	1	0	2	1	0	1	1	2	0	3	2	0	3
1993/1994	3	2	0	1	0	2	0	0	1	1	2	0	3	2	0	3
1994/1995	3	2	0	1	0	2	0	0	1	1	2	0	3	2	0	3
1995/1996	3	2	0	1	0	2	0	0	1	1	2	0	3	2	0	3
1996/1997	3	2	0	1	0	2	0	0	1	1	2	0	3	2	0	3
1997/1998	3	2	0	1	0	2	0	0	1	0	2	0	3	2	0	3
1998/1999	3	2	0	1	0	2	0	0	1	0	2	0	3	2	0	3
1999/2000	3	2	0	1	0	2	0	0	1	0	2	0	3	2	0	3
2000/2001	3	2	0	1	0	2	0	0	1	0	2	3	3	2	0	3
2001/2002	3	2	0	0	0	2	0	0	1	0	2	3	3	2	0	3
2002/2003	3	2	2	0	0	2	0	0	1	0	2	3	3	2	0	3
2003/2004	3	3	2	0	0	0	0	0	1	0	2	3	3	2	0	3
2004/2005	3	3	2	0	0	0	0	0	1	0	2	3	3	2	0	3
2005/2006	3	3	2	0	1	0	0	0	1	0	2	3	3	3	0	3
2006/2007	3	3	2	0	1	0	0	1	1	1	2	3	3	3	0	3
2007/2008	3	4	2	3	1	0	0	1	1	1	2	3	3	3	0	3
2008/2009	3	4	2	3	1	0	0	1	1	1	2	3	3	3	0	3
2009/2010	3	4	2	3	1	0	0	1	1	1	2	0	3	3	0	3

E	Einheitsschule
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor

Tab. A7: Grunddaten: Kumulierte Werte zum Übergang nach Klasse 6, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///	2	E	///			2	///	///	///	///	///	///	///		///
1950/1951	///	2	E	///			2	///	///	///	3	///	///	///		///
1951/1952	///	2	E	///			2	///	///	///	3	///	///	///	///	///
1952/1953	///	2		///			2	///	///	///	3	///	///	///	///	///
1953/1954	///	2		///			2	///	1	///	3	///	///	///	///	///
1954/1955	///	2		///		///	2	///	1	///	3	///	///	///	0	///
1955/1956	2	2		///		///	2	///	1	///	3	///	///	///	0	///
1956/1957	2	2		///	1	///	2	///	1	///	3	///	///	///	0	///
1957/1958	2	2		///	1	///	2	///	1	///	3	///	///	///	0	///
1958/1959	2	2		///	1	0	2	///	1	///	3	///	///	///	0	///
1959/1960	2	2		///	1	0	-1	///	1	3	3	///	///	///	0	///
1960/1961	2	2		///	1	0	-1	///	1	3	2	///	///	///	0	///
1961/1962	2	2		///	1	0	-1	///	1	3	2	///	///	///	0	///
1962/1963	2	2		///	1	0	-1	///	1	3	2	///	///	///	0	///
1963/1964	2	2		///	1	0	-1	///	1	3	2	///	///	///	0	///
1964/1965	2,5	2		///	1	0	-1	///	1	3	2	///	///	///	0	///
1965/1966	2,5	2		///	1	0	-1	///	2	3	2	///	///	///	0	///
1966/1967	2,5	2		///	1	1	-1	///	2	3	2	///	///	///	0	///
1967/1968	2,5	2		///	1	1	-1	///	2	3	1	///	///	///	0	///
1968/1969	2,5	2		///	1	1	-1	///	2	3	1	2	///	///	0	///
1969/1970	1,5	2		///	1	1	-1	///	2	3	1	2	///	///	0	///
1970/1971	1,5	2		///	2	1	-1	///	2	3	1	2	///	///	0	///
1971/1972	1,5	2		///	2	1	-1	///		3	1	2	///	///	2	///
1972/1973	1,5	2		///	2	1	-1	///		3	1	2	///	///	2	///
1973/1974	1,5	2		///	2	1	-1	///		3	1	2	///	///	2	///
1974/1975	1,5	2		///	2	1	-1	///		3	1	2	///	///	2	///
1975/1976	1,5	2		///	2	1	-1	///		3	1	2	///	///	2	///
1976/1977	1,5	2		///	2	1	-1	///		3	1	2	///	///	2	///
1977/1978	1,5	2		///		3	-1	///		3	1	2	///	///	2	///
1978/1979	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	1	2	///	///	2	///
1979/1980	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	1	2	///	///	2	///
1980/1981	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	1	2	///	///	2	///
1981/1982	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	1	2	///	///	2	///
1982/1983	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	1	2	///	///	2	///
1983/1984	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	1	2	///	///	2	///
1984/1985	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	2	2	///	///	2	///
1985/1986	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	2	2	///	///	2	///
1986/1987	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	2	2	///	///	2	///
1987/1988	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	2	2	///	///	2	///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1988/1989	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	2	2	///	///	2	///
1989/1990	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	2	2	///	///	2	///
1990/1991	1,5	2		///		3	-1	///		1,5	2	2	///	///	2	///
1991/1992	1,5	2				3	-1	2		1,5	2	2	2	///	2	-1
1992/1993	1,5	2				3	-1	2		1,5	2	2	1	3	2	0
1993/1994	1,5	2				3	-1	2		1,5	2	2	1	3	2	0
1994/1995	1,5	2				3	0	2		1,5	2	2	1	3	2	0
1995/1996	1,5	2				3	0	2		1,5	2	2	1	3	2	0
1996/1997	1,5	2				3	0	2		1,5	2	2	1	3	2	0
1997/1998	1,5	2				3	0	2		1,5	2	2	1		2	0
1998/1999	1,5	2				3	0	2		1,5	2	2	1		2	0
1999/2000	1,5	2				3	1	2		2	2	2	1		2	0
2000/2001	1,5	1				3	1	2		2	2	2	1		2	0
2001/2002	1,5	1				3	1	2		2	2	2	1		2	0
2002/2003	1,5	1				3	1	2		2	2	2	1		2	0
2003/2004	1,5	1				3	1	2		2	2	2	1	2	2	0
2004/2005	1,5	1			3	3	1	2	4	2	2	2	1	1	2	0
2005/2006	1,5	1			3	3	1		4	2	2	2	1	1	2	0
2006/2007	1,5	1			3	3	1		4	2	2	2	1	1	2	0
2007/2008	1,5	0			3	3	1		4	2	2	2	1	1	2	0
2008/2009	1,5	0			3	0	1		4	2	2	2	1	1	2	0
2009/2010	1,5	0			3	0	1		4	2	2	2	1	1	2	0



Regulärer Übergang auf das Gymnasium erfolgt nach Klasse 6



Einheitsschule



Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor

Tab. A8: Grunddaten: Kumulierte Werte zum Übergang nach Klasse 7 bis 9, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///	2	E	///	///	///	3	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1950/1951	///	2	E	///	///	///		///	///	///	4	///	///	///	///	///
1951/1952	///	2	E	///	///	///		///	///	///	4	///	///	///	///	///
1952/1953	2	2	///	///	///	///		///	///	///	4	///	///	///	///	///
1953/1954	2	2	///	///	1	///		///	2	///	4	///	///	///	///	///
1954/1955	2	2	///	///	1	///		///	2	///	4	///	///	///		///
1955/1956	2	2	///	///	1	///		///	2	///	4	///	///	///		///
1956/1957	2	2	///	///	1	///		///	2	///	4	///	///	///		///
1957/1958	2	2	///	///	4	///		///	2	///	3	4	///	///		///
1958/1959	2	2	1	///	4			///	2	///	3	///	///	///		///
1959/1960	2	2	1	///	4		-1	///	2	3	3	///	///	///		///
1960/1961	2	2	1	///	4		-1	///	2	3	4	///	///	///		///
1961/1962	2	2	1	///	4		-1	///	2	3	4	///	///	///		///
1962/1963	2	2	1	///	4		-1	///	2	3	4	///	///	///		///
1963/1964	2	2	1	///	4		-1	///	2	3	4	///	///	///		///
1964/1965	2	2	1	///	4		-1	///	2	3	4	///	///	///		///
1965/1966	2	2	1	///	4		-1	///	2	3	4	///	///	///		///
1966/1967	2	2	1	///	4	2	-1	///	2	3	4	///	///	///	3	///
1967/1968	2	2	1	///	4	2	-1	///	2	3	4	4	///	///	3	///
1968/1969	2	2	1	///	4	2	-1	///	2	3	4	4	///	///	3	///
1969/1970	2,5	2	1	///	4	2	-1	///	2	3	4	4	///	///	3	///
1970/1971	2,5	2	1	///	0	2	-1	///	2	3	4	4	///	///	3	///
1971/1972	2,5	2	1	///	0	2	-1	///	2	3	4	4	///	///	3	///
1972/1973	3,5	2	1	///	0	2	-1	///	2	3	4	4	///	///	3	///
1973/1974	3,5	2	1	///	0	2	-1	///	2	3	4	3	///	///	3	///
1974/1975	3,5	2	1	///	0	2	-1	///	2	3	4	3	///	///	3	///
1975/1976	3,5	2	1	///	0	2	-1	///	2	3	4	3	///	///	3	///
1976/1977	3,5	2	1	///	0	2	-1	///	2	3	4	3	///	///	3	///
1977/1978	3,5	2	1	///	1	2	-1	///	2	3	4	3	///	///	3	///
1978/1979	3,5	2	1	///	1	2	-1	///	2		4	3	///	///	3	///
1979/1980	3,5	2	1	///	1	5	-1	///	2		4	3	///	///	3	///
1980/1981	3,5	2	1	///	1	5	-1	///	2		4	3	///	///	3	///
1981/1982	3,5	2	1	///	0	5	-1	///	2		4	3	///	///	3	///
1982/1983	3,5	2	1	///	0	5	-1	///	2		4	3	///	///	0	///
1983/1984	3,5	2	1	///	0	5	0	///	1		4	3	///	///	0	///
1984/1985	3,5	2	1	///	0	5	0	///	1		4	3	///	///	0	///
1985/1986	3,5	2	1	///	0	5	0	///	1		4	3	///	///	0	///
1986/1987	3,5	2	1	///	0	5	0	///	1		4	3	///	///	0	///
1987/1988	3,5	2	1	///	0	5	0	///	1		4	3	///	///	0	///
1988/1989	3,5	2	1	///	0	5	0	///	1		4	3	///	///	0	///
1989/1990	3,5	2	1	///	0	5	0	///	1		4	3	///	///	0	///
1990/1991	3,5	2	1	///	0	5	0	///	1		4	3	///	///	0	///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1991/1992	3,5	2	1	1	0	5	0	3	1		4	3	3	///	0	-1
1992/1993	3,5	2	1	1	0	5	0	3	1		4	3		4	0	
1993/1994	3,5	2	1	1	0	5	0	3	1		4	3		4	0	
1994/1995	3,5	2	1	1	0	5	0	3	1		4	3		4	0	
1995/1996	3,5	2	1	1	0	5	0	3	1		4	3		4	0	
1996/1997	3,5	2	1	1	0	5	0	3	1		4	3		4	0	
1997/1998	3,5	2	1	1	1	5	0	3	1		4	3		4	0	
1998/1999	3,5	2	1	1	1	5	0	3	1		4	3		4	0	
1999/2000	3,5	2	1	1	1	5	2	3	1	2	4	3		4	0	
2000/2001	3,5	2	1	1	1	5	2	3	1	2	4	3		4	0	
2001/2002	3,5	2	1	1	1	5	2	3	1	2	4	3		4	0	
2002/2003	3,5	2	1	1	1	5	2	4	1	2	4	3		4	0	
2003/2004	3,5	2	1	1	1	5	2	4	1	2	4	3		4	0	
2004/2005	3,5	2	1	1	1	5	2	4	4	2	4	3		4	0	
2005/2006	3,5	2	0	1	1	5	2	4	4	2	4	3		4	0	
2006/2007	3,5	2	0	1	1	5	2	4	4	2	4	3		4	0	
2007/2008	3,5	2	0	3	1	5	2	4	4	4	4	3		4	0	
2008/2009	3,5	2	0	3	1	5	2	4	4	4	4	3		4	2	
2009/2010	3,5	2	0	3	1	5	2	4	4	4	4	3		4	2	



Übergang nach Klasse 7 bis 9 nicht möglich



Einheitsschule



Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor

Tab. A9: Grunddaten: Kumulierte Werte zum Übergang auf das Gymnasium mit Realschulabschluss, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///	2	E	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1950/1951	///	2	E	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1951/1952	///	2	E	///	///	///	///	///	///	///	2	///	///	///	///	///
1952/1953	///	2	1	///	///	///	///	///	///	///	2	///	///	///	///	///
1953/1954	///	2	1	///	///	///	///	///	3	///	2	///	///	///	///	///
1954/1955	///	2	1	///	///	///	///	///	3	///	2	///	///	///	///	///
1955/1956	///	2	1	///	1,5	///	2	///	3	///	2	///	///	///	///	///
1956/1957	///	2	1	///	1,5	///	2	///	3	///	2	///	///	///	///	///
1957/1958	///	2	1	///	3	///	2	///	3	///	3	///	///	///	///	///
1958/1959	///	2	1	///	3	///	2	///	3	///	3	///	///	///	///	///
1959/1960	///	3	1	///	3	///	2	///	3	///	3	///	///	///	///	///
1960/1961	///	3	1	///	3	///	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1961/1962	///	3	1	///	3	///	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1962/1963	///	3	1	///	3	///	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1963/1964	///	3	1	///	3	///	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1964/1965	///	3	1	///	2	///	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1965/1966	///	3	1	///	2	2	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1966/1967	///	3	1	///	2	2	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1967/1968	///	3	1	///	2	2	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1968/1969	///	3	1	///	2	2	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1969/1970	///	3	1	///	2	2	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1970/1971	///	3	1	///	2	2	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1971/1972	///	3	1	///	2	2	1	///	3	2	3	///	///	///	///	///
1972/1973	///	3	1	///	2	2	1	///	3	1	3	///	///	///	///	///
1973/1974	///	3	1	///	2	2	1	///	3	1	3	///	///	///	///	///
1974/1975	///	3	1	///	2	2	1	///	3	1	3	///	///	///	///	///
1975/1976	///	3	1	///	2	2	1	///	3	1	3	2	///	///	///	///
1976/1977	///	3	1	///	2	2	1	///	2	1	3	2	///	///	2	///
1977/1978	///	3	1	///	2	2	1	///	2	1	3	2	///	///	2	///
1978/1979	///	3	1	///	2	2	1	///	2	1	1	2	///	///	2	///
1979/1980	///	3	1	///	2	3	1	///	2	1	1	2	///	///	2	///
1980/1981	///	3	1	///	2	3	1	///	2	1	1	2	///	///	2	///
1981/1982	///	3	1	///	2	3	1	///	2	1	1	2	///	///	2	///
1982/1983	///	3	1	///	2	2	1	///	2	1	1	2	///	///	2	///
1983/1984	///	3	1	///	2	2	1	///	2	1	1	2	///	///	2	///
1984/1985	///	3	1	///	2	2	1	///	2	1	1	2	///	///	2	///
1985/1986	///	3	2	///	2	2	1	///	2	1	1	2	///	///	2	///
1986/1987	///	3	2	///	2	2	1	///	2	1	1	3	///	///	2	///
1987/1988	///	3	2	///	2	2	1	///	2	1	1	3	///	///	2	///
1988/1989	///	3	2	///	2	2	2	///	2	1	1	3	///	///	2	///
1989/1990	///	3	2	///	2	2	2	///	2	1	1	3	///	///	2	///
1990/1991	///	3	2	///	2	2	2	///	2	1	1	3	///	///	2	///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1991/1992		3	2	2	2	2	2	0,5	2	1	1	3	4	1	2	2
1992/1993		3	2	2	2	2	2	0,5	2	1	1	3	3	1	2	3
1993/1994		3	2	2	2	2	2	0,5	2	1	1	3	3	1	2	3
1994/1995		3	2	2	2	2	3	0,5	2	1	1	3	3	2	2	3
1995/1996		3	2	2	2	2	3	0,5	2	1	1	3	3	2	2	3
1996/1997		3	2	2	2	2	3	0,5	2	1	1	3	3	2	2	3
1997/1998		3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	3	3	2	3
1998/1999		3	2	2	2	2	2	2	2	1	1	3	3	3	2	3
1999/2000		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	3	2	3
2000/2001		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	3	2	3
2001/2002		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	3	2	3
2002/2003		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	3	2	3
2003/2004		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	3	2	3
2004/2005		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	3
2005/2006		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	3
2006/2007		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	3
2007/2008		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	3
2008/2009		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	3
2009/2010		3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	3	2	2	3



Übergang mit Realschulabschluss nicht möglich



Einheitsschule



Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor

Tab. A10: Grunddaten: Kumulierte Werte zur Standardisierung des Abiturs, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///	4	E	///	///	///	3	///	2,5	3	3	///	///	///	///	///
1950/1951	///	4	E	///	///	///	2	///	2,5	3	3	///	///	///	///	///
1951/1952	///	4	E	///	///	///	2	///	2,5	3	2	///	///	///	///	///
1952/1953	///	4	///	///	///	///	2	///	2,5	3	2	///	///	///	///	///
1953/1954	///	4	///	///	///	///	2	///	2,5	3	2	///	///	///	///	///
1954/1955	///	4	///	///	///	///	2	///	2,5	3	2	///	///	///	///	///
1955/1956	///	4	2,5	///	///	///	2	///	2,5	3	2	///	///	///	///	///
1956/1957	///	4	2,5	///	///	///	3	///	2,5	3	2	3	///	///	3	///
1957/1958	///	4	2,5	///	///	///	3	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1958/1959	///	4	2,5	///	///	///	3	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1959/1960	3,5	4	2,5	///	///	///	3	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1960/1961	3,5	4	3	///	///	///	3	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1961/1962	3,5	4	3	///	///	2	3	///	3	2	2	3	///	///	3	///
1962/1963	3,5	4	3	///	///	2	3	///	3	2	2	3	///	///	3	///
1963/1964	3,5	4	3	///	///	2	3	///	3	2	2	3	///	///	3	///
1964/1965	3,5	4	3	///	///	2	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1965/1966	3,5	4	3	///	///	2	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1966/1967	3,5	4	3	///	///	2	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1967/1968	3,5	4	3	///	///	2	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1968/1969	3,5	4	3	///	///	2	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1969/1970	3,5	4	2,5	///	///	2	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1970/1971	3,5	4	2,5	///	///	2	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1971/1972	3,5	4	2,5	///	2,5	2	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1972/1973	3,5	4	2,5	///	2,5	2	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1973/1974	3,5	4	2,5	///	2,5	3	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1974/1975	3,5	4	2,5	///	1	3	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1975/1976	3,5	4	2,5	///	1	3	2	///	3	3	2	3	///	///	3	///
1976/1977	3,5	4	0	///	1	3	2	///	3	3	3	4	///	///	2	///
1977/1978	4	3	0	///	1	3	2	///	3	3	2	4	///	///	2	///
1978/1979	4	3	0	///	1	3	2	///	3	3	2	4	///	///	2	///
1979/1980	4	3	0	///	1	3	2	///	3	1	2	4	///	///	2	///
1980/1981	4	3	0	///	1	3	2	///	3	1	2	4	///	///	2	///
1981/1982	4	3	0	///	0	3	2	///	3	1	2	4	///	///	2	///
1982/1983	4	3	0	///	0	2	2	///	1	1	2	4	///	///	2	///
1983/1984	4	3	0	///	0	2	2	///	1	1	2	4	///	///	2	///
1984/1985	4	3	1	///	0	2	2	///	1	1	2	4	///	///	2	///
1985/1986	4	3	1	///	0	2	2	///	1	1	2	4	///	///	2	///
1986/1987	4	3	1	///	0	2	2	///	1	1	2	4	///	///	2	///
1987/1988	4	3	1	///	0	2	2	///	1	1	2	4	///	///	2	///
1988/1989	4	3	1	///	0	2	2	///	1	1	2	4	///	///	2	///
1989/1990	4	3	1	///	0	2	2	///	2	1	2	3	///	///	2	///
1990/1991	4	3	1	///	0	2	2	///	2	1	2	3	///	///	2	///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1991/1992	4	3	1	0	0	2	2	4	1	1	2	3	4	3	2	4
1992/1993	4	3	1	0	0	2	2	4	1	1	2	3	4	3	2	4
1993/1994	4	3	1	0	0	2	2	3	1	1	2	3	4	3	2	4
1994/1995	4	3	2	0	0	2	2	3	1	1	2	3	4	3	2	4
1995/1996	4	3	2	0	0	2	2	3	1	1	2	3	4	3	2	4
1996/1997	4	3	2	0	0	2	2	3	1	1	2	3	4	3	2	4
1997/1998	4	3	2	0	0	3	2	3	2	1	2	3	4	3	2	4
1998/1999	4	3	2	0	0	3	2	3	2	1	2	3	4	3	2	4
1999/2000	4	3	2	1	0	3	2	3	2	2	2	3	4	4	2	4
2000/2001	4	3	2	1	0	3	2	3	2	2	2	3	4	4	2	4
2001/2002	4	3	2	1	2	3	2	3	2	2	2	3	4	4	2	4
2002/2003	4	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	4	4	2	4
2003/2004	4	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	4	4	2	4
2004/2005	4	3	2	4	2	4	3	3	2	2	2	3	4	4	2	4
2005/2006	4	3	2	4	2	4	3	3	3	2	2	3	4	4	2	4
2006/2007	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	2	3	4	4	2	4
2007/2008	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	2	4	4	4	2	4
2008/2009	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4
2009/2010	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	2	4	4	4	4	4

E	Einheitsschule
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor

Tab. A 11: Grunddaten: Kumulierte Werte zur Kontrolle von Inhalten – Gesamttypologie, 1949/50 bis 2009/10

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1949/1950	///	0,47	E	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1950/1951	///	0,47	E	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///	///
1951/1952	///	0,47	E	///	///	///	///	///	///	///	0,55	///	///	///	///	///
1952/1953	///	0,47	///	///	///	///	///	///	///	///	0,55	///	///	///	///	///
1953/1954	///	0,47	///	///	///	///	///	///	///	///	0,55	///	///	///	///	///
1954/1955	///	0,47	///	///	0,25	///	///	///	///	///	0,55	///	///	///	///	///
1955/1956	///	0,47	///	///	0,26	///	0,48	///	0,39	///	0,55	///	///	///	///	///
1956/1957	///	0,47	///	///	0,26	///	0,52	///	0,39	///	0,55	///	///	///	0,43	///
1957/1958	///	0,47	///	///	0,6	///	0,52	///	0,41	///	0,55	///	///	///	0,43	///
1958/1959	///	0,47	0,20	///	0,6	0,31	0,52	///	0,41	///	0,55	///	///	///	0,43	///
1959/1960	0,48	0,50	0,20	///	0,52	0,31	0,23	///	0,41	///	0,55	///	///	///	0,43	///
1960/1961	0,48	0,50	0,22	///	0,52	0,31	0,17	///	0,41	///	0,48	///	///	///	0,43	///
1961/1962	0,48	0,47	0,22	///	0,52	0,38	0,17	///	0,41	///	0,48	///	///	///	0,43	///
1962/1963	0,48	0,47	0,22	///	0,52	0,38	0,17	///	0,41	///	0,48	///	///	///	0,43	///
1963/1964	0,48	0,47	0,22	///	0,52	0,38	0,17	///	0,41	0,48	0,48	///	///	///	0,43	///
1964/1965	0,50	0,47	0,22	///	0,48	0,38	0,14	///	0,42	0,48	0,48	///	///	///	0,43	///
1965/1966	0,54	0,47	0,22	///	0,48	0,38	0,14	///	0,46	0,48	0,48	///	///	///	0,43	///
1966/1967	0,54	0,47	0,22	///	0,48	0,35	0,14	///	0,46	0,48	0,55	///	///	///	0,38	///
1967/1968	0,52	0,47	0,22	///	0,44	0,35	0,17	///	0,46	0,48	0,52	///	///	///	0,38	///
1968/1969	0,54	0,47	0,22	///	0,44	0,33	0,17	///	0,46	0,48	0,52	///	///	///	0,38	///
1969/1970	0,52	0,47	0,20	///	0,44	0,33	0,17	///	0,46	0,48	0,52	///	///	///	0,38	///
1970/1971	0,52	0,47	0,20	///	0,32	0,33	0,17	///	0,46	0,48	0,52	///	///	///	0,42	///
1971/1972	0,52	0,48	0,20	///	0,34	0,33	0,17	///	0,49	0,48	0,52	///	///	///	0,44	///
1972/1973	0,56	0,48	0,20	///	0,34	0,33	0,17	///	0,47	0,45	0,55	///	///	///	0,44	///
1973/1974	0,56	0,48	0,21	///	0,34	0,36	0,17	///	0,47	0,45	0,55	///	///	///	0,44	///
1974/1975	0,56	0,47	0,21	///	0,28	0,36	0,17	///	0,47	0,45	0,55	///	///	///	0,44	///
1975/1976	0,56	0,47	0,21	///	0,28	0,36	0,17	///	0,47	0,42	0,55	0,67	///	///	0,44	///
1976/1977	0,56	0,47	0,10	///	0,28	0,36	0,17	///	0,45	0,42	0,59	0,71	///	///	0,40	///
1977/1978	0,58	0,43	0,18	///	0,17	0,36	0,17	///	0,38	0,42	0,55	0,71	///	///	0,40	///
1978/1979	0,58	0,43	0,18	///	0,17	0,36	0,17	///	0,34	0,38	0,48	0,58	///	///	0,36	///
1979/1980	0,63	0,43	0,18	///	0,17	0,55	0,17	///	0,34	0,22	0,48	0,58	///	///	0,36	///
1980/1981	0,63	0,43	0,18	///	0,17	0,60	0,17	///	0,34	0,22	0,48	0,58	///	///	0,43	///
1981/1982	0,63	0,43	0,18	///	0,09	0,60	0,14	///	0,34	0,22	0,48	0,58	///	///	0,43	///
1982/1983	0,63	0,47	0,18	///	0,09	0,57	0,13	///	0,26	0,22	0,48	0,58	///	///	0,33	///
1983/1984	0,63	0,47	0,18	///	0,09	0,57	0,16	///	0,22	0,22	0,48	0,58	///	///	0,33	///
1984/1985	0,58	0,47	0,21	///	0,09	0,57	0,16	///	0,22	0,22	0,48	0,58	///	///	0,33	///
1985/1986	0,58	0,47	0,25	///	0,09	0,57	0,16	///	0,22	0,22	0,48	0,58	///	///	0,33	///
1986/1987	0,63	0,47	0,25	///	0,09	0,57	0,16	///	0,22	0,22	0,48	0,63	///	///	0,33	///
1987/1988	0,63	0,47	0,25	///	0,09	0,57	0,16	///	0,22	0,22	0,45	0,63	///	///	0,33	///
1988/1989	0,63	0,47	0,26	///	0,09	0,57	0,20	///	0,22	0,22	0,45	0,58	///	///	0,33	///
1989/1990	0,63	0,47	0,26	///	0,09	0,57	0,20	///	0,26	0,22	0,45	0,54	///	///	0,33	///
1990/1991	0,63	0,47	0,26	///	0,09	0,57	0,20	///	0,26	0,22	0,45	0,54	///	///	0,29	///

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
1991/1992	0,63	0,47	0,26	0,20	0,09	0,57	0,20	0,42	0,22	0,22	0,45	0,54	0,64	///	0,22	0,34
1992/1993	0,63	0,47	0,26	0,20	0,09	0,57	0,20	0,42	0,22	0,22	0,45	0,54	0,65	0,53	0,22	0,63
1993/1994	0,63	0,47	0,26	0,20	0,09	0,57	0,16	0,38	0,22	0,22	0,45	0,54	0,65	0,50	0,22	0,58
1994/1995	0,63	0,47	0,30	0,20	0,09	0,57	0,23	0,37	0,22	0,22	0,45	0,50	0,65	0,53	0,22	0,58
1995/1996	0,63	0,47	0,30	0,20	0,09	0,57	0,23	0,37	0,22	0,22	0,45	0,50	0,65	0,53	0,22	0,58
1996/1997	0,63	0,47	0,30	0,20	0,13	0,57	0,23	0,37	0,21	0,22	0,45	0,50	0,65	0,53	0,22	0,58
1997/1998	0,63	0,47	0,30	0,20	0,17	0,60	0,20	0,42	0,25	0,17	0,45	0,50	0,65	0,54	0,22	0,58
1998/1999	0,63	0,47	0,30	0,20	0,17	0,60	0,20	0,42	0,25	0,17	0,45	0,50	0,65	0,54	0,22	0,58
1999/2000	0,63	0,47	0,30	0,24	0,17	0,60	0,34	0,42	0,25	0,32	0,45	0,50	0,63	0,58	0,22	0,58
2000/2001	0,63	0,43	0,30	0,24	0,17	0,60	0,34	0,42	0,25	0,32	0,45	0,67	0,63	0,58	0,22	0,58
2001/2002	0,63	0,43	0,30	0,26	0,26	0,60	0,34	0,42	0,25	0,32	0,45	0,67	0,63	0,56	0,22	0,58
2002/2003	0,63	0,43	0,38	0,34	0,26	0,60	0,38	0,45	0,25	0,32	0,45	0,67	0,63	0,56	0,22	0,58
2003/2004	0,63	0,47	0,38	0,34	0,26	0,53	0,38	0,45	0,25	0,32	0,45	0,67	0,63	0,59	0,22	0,63
2004/2005	0,63	0,47	0,38	0,38	0,33	0,57	0,38	0,45	0,48	0,32	0,45	0,67	0,63	0,52	0,22	0,63
2005/2006	0,63	0,47	0,34	0,40	0,36	0,60	0,38	0,44	0,52	0,32	0,45	0,67	0,71	0,55	0,22	0,63
2006/2007	0,63	0,46	0,38	0,40	0,40	0,60	0,41	0,48	0,52	0,39	0,45	0,67	0,71	0,55	0,22	0,63
2007/2008	0,63	0,46	0,38	0,60	0,40	0,60	0,41	0,48	0,52	0,48	0,45	0,71	0,71	0,55	0,26	0,63
2008/2009	0,63	0,48	0,38	0,60	0,40	0,57	0,41	0,48	0,52	0,48	0,45	0,71	0,71	0,55	0,40	0,63
2009/2010	0,58	0,48	0,38	0,60	0,43	0,57	0,38	0,44	0,52	0,48	0,45	0,58	0,71	0,55	0,40	0,63

E	Einheitsschule
///	Nicht geregelt oder rechtliche Grundlage nicht auffindbar; für die ostdeutschen Bundesländer liegen Regelungen erst im Zuge der Wiedervereinigung zum Schuljahr 1991/92 vor

Tab. A12: Zusammenhang zwischen Struktur des Schulsystems in den Bundesländern und Parteienkonstellation in den Landtagen

Lineare Regression mit fixen Ländereffekten											
	Gesamt M1	Gesamt M2	Gesamt M3	West M1	West M2	West M3	Ost M1	Ost M2	Ost M3		
Anteil linker Parteien in der Landesregierung t-2 Jahr zentriert	0.006*	-0.001	-0.000	-0.001	-0.001	-0.002	-0.002	-0.002	-0.002		
	0.131*	0.127*	0.130*	0.127*	0.129*	0.137*	-1.047*	-0.793	-0.258		
Anteil linker Parteien in der Landesregierungen t-2 bis t-6 Jahr ²		0.009*	0.004	0.006	0.006	0.020*	-0.002	-0.006	0.297*		
		-0.003*	-0.002*	-0.003*	-0.003*	-0.003*	0.025*	0.019	0.011		
Linke Partei des Bildungsministers t-2			-0.266	-0.320	-0.321	-0.215	0.745	0.679	0.332		
Linke Partei des Bildungsministers t-2 bis t-6			0.667	0.612	0.645	0.349	0.798	1.192	5.333*		
Hamburger Abkommen + 5 Jahre			-0.037		-0.032	0.021					
PISA-Schock + 5 Jahre			-0.341*		-0.276	-0.254		-0.199	-0.397		
Ausgangswert*Jahr						-0.002			-0.025		
Ausgangswert*Linke t-2 bis t-6						-0.003*			-0.032*		
Konstante	8.181	8.865	8.843	8.831	8.829	8.967	20.897	18.374	16.010		
Fallzahl	721	657	657	592	592	592	65	65	65		

Lineare Regression mit fixen Ländereffekten mit Politikerbe (Struktur t-1)											
	Gesamt M1	Gesamt M2	Gesamt M3	West M1	West M2	West M3	Ost M1	Ost M2	Ost M3		
Struktur t-1	0.902*	0.877*	0.876*	0.879*	0.880*	0.883*	0.754*	0.784*	0.668*		
Anteil linker Parteien in der Landesregierung t-2 Jahr zentriert	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.000		
	0.012*	0.014*	0.016*	0.013*	0.016*	0.014*	-0.357	-0.684	-0.424		
Anteil linker Parteien in der Landesregierungen t-2 bis t-6 Jahr ²		-0.000	-0.001	-0.001	-0.000	-0.001	-0.010	-0.004	0.175*		
		-0.000	-0.000	-0.000	-0.000	-0.000	0.008	0.016	0.012		
Linke Partei des Bildungsministers t-2			-0.069	-0.092	-0.090	-0.092	0.204	0.275	0.161		
Linke Partei des Bildungsministers t-2 bis t-6			0.165	0.144	0.143	0.155	0.915	0.371	2.924*		
Hamburger Abkommen + 5 Jahre			0.149*		0.158*	0.158*					
PISA-Schock + 5 Jahre			-0.140		-0.222*	-0.222*		0.278	0.090		
Ausgangswert*Jahr						0.000			-0.011		
Ausgangswert*Linke t-2 bis t-6						0.000			-0.019*		
Konstante	0.919	1.177	1.156	1.167	1.127	1.098	6.170	9.100	9.123		
Fallzahl	721	657	657	592	592	592	65	65	65		

Lineares Autoregressive Conditional Heteroskedasticity Model

	Gesamt M1	Gesamt M2	Gesamt M3	Gesamt M4	West M1	West M2	West M3	West M4	Ost M1	Ost M2	Ost M3	Ost M4
Struktur $\tau-1$	0.957*	0.958*	0.957*	0.957*	0.948*	0.948*	0.952*	0.952*	0.836*	0.836*	0.866*	0.790*
Anteil linker Parteien in der Landesregierung $\tau-2$	0.001	0.002	0.002	0.002	0.002	0.002	0.001	0.001	0.000	0.000	-0.000	-0.001
Jahr zentriert	0.005*	0.003	0.003	0.005*	0.004	0.004	0.004	0.004	-0.382	-0.382	-0.719	-0.639
Ost_West (1=Ost)	0.075	0.094	0.091	0.090								
Anteil linker Parteien in der Landesregierungen $\tau-2$ bis $\tau-6$		-0.000	-0.002	-0.001	-0.001	-0.001	-0.001	-0.001	-0.009	-0.009	-0.006	0.132
Jahr ²		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.009	0.009	0.017	0.015
Linke Partei des Bildungsministers $\tau-2$			-0.062	-0.044	-0.089	-0.089	-0.095	-0.095	0.275	0.275	0.340	0.281
Linke Partei des Bildungsministers $\tau-2$ bis $\tau-6$			0.163	0.143	0.125	0.125	0.142	0.142	1.029	1.029	0.644	2.196
Hamburger Abkommen + 5 Jahre				0.172*			0.176*	0.176*				
PIISA-Schock + 5 Jahre				-0.122			-0.215*	-0.215*			0.295	0.195
Ausgangswert Struktur am Beginn der Untersuchungsperiode (Pfadabhängigkeit)					0.015	0.015	0.001	0.001	-0.112	-0.112	-0.094	0.175
Ausgangswert*Jahr							0.001	0.001				-0.003
Ausgangswert*Linke $\tau-2$ bis $\tau-6$							0.000	0.000				-0.014*
Konstante	0.369	0.335	0.346	0.323	0.461	0.461	0.438	0.438	6.608	6.608	9.497	7.326
Fallzahl	721	657	657	657	592	592	592	592	65	65	65	65

Linear Two-way crossed random effects multilevel model

	Gesamt M1	Gesamt M2	Gesamt M3	Gesamt M4	West M1	West M2	West M3	West M4	Ost M1	Ost M2	Ost M3	Ost M4
Anteil linker Parteien in der Landesregierung τ -2	0.006*	-0.001	0.001	0.000	0.000	0.000	-0.001	-0.001	-0.004	-0.004	-0.004	-0.003
Jahr zentriert	0.134*	0.127*	0.126*	0.129*	0.126*	0.126*	0.136*	0.136*	-1.143*	-1.143*	-0.824	-0.292
Ost_West (1=Ost)	-0.167	-0.138	-0.145	-0.159								
Anteil linker Parteien in der Landesregierungen τ -2 bis τ -6		0.010**	0.005	0.005	0.007	0.007	0.023*	0.023*	-0.004	-0.004	-0.009	0.300**
Jahr ²		-0.003*	-0.003*	-0.002*	-0.003*	-0.003*	-0.002*	-0.002*	0.027*	0.027*	0.020	0.012
Linke Partei des Bildungsministers τ -2			-0.276	-0.243	-0.334	-0.334	-0.217	-0.217	0.863	0.863	0.783	0.398
Linke Partei des Bildungsministers τ -2 bis τ -6			0.576	0.597	0.556	0.556	0.226	0.226	1.253	1.253	1.723	5.631**
Hamburger Abkommen + 5 Jahre				-0.026			0.051	0.051				
PI(SA)-Schock + 5 Jahre				-0.359*			-0.357	-0.357			-0.252	-0.422
Ausgangswert Struktur am Beginn der Untersuchungsperiode (Pfadbabhängigkeit)					0.467*	0.467*	0.652*	0.652*	-0.015	-0.015	-0.037	0.918
Ausgangswert*Jahr							-0.002	-0.002				-0.025
Ausgangswert*Linke τ -2 bis τ -6							-0.004*	-0.004*				-0.033*
Konstante	8.371	8.927	8.924	8.934	7.035	7.035	6.456	6.456	22.005	22.005	19.066	7.208
Fallzahl	721	657	657	657	592	592	592	592	65	65	65	65

* $p < 0.05$

Tab. A13: Zusammenhang Kontrolle von Inhalten in den Bundesländern des Schulsystems und Parteienkonstellation in den Landtagen

Lineare Regression mit fixen Ländereffekten									
	Gesamt M1	Gesamt M2	Gesamt M3	West M1	West M2	West M3	Ost M1	Ost M2	Ost M3
Anteil linker Parteien in der Landesregierung t-2	-0.001*	-0.000*	-0.001*	-0.001*	-0.001*	-0.001	-0.000	-0.000	-0.002
Jahr zentriert	0.000	-0.000	-0.000	-0.000	-0.000	0.002	-0.015	0.003	0.007
Anteil linker Parteien in der Landesregierungen t-2 bis t-6		-0.000*	-0.000	0.000	0.000	0.000	-0.002	-0.003*	0.000
Jahr ²		0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.001	0.000	0.001
Linke Partei des Bildungsministers t-2			0.037	0.034	0.034	0.030	0.090	0.085	-0.030
Linke Partei des Bildungsministers t-2 bis t-6			-0.057	-0.068*	-0.070*	-0.059	0.165	0.191	-0.060
Hamburger Abkommen + 5 Jahre			0.009		0.009	0.009			
PISA-Schock + 5 Jahre			0.012		0.015	0.015		-0.013	0.022
Ausgangswert*Jahr						-0.004*			-0.068*
Ausgangswert*Linke t-2 bis t-6						-0.000			0.006
Konstante	0.448	0.416	0.417	0.412	0.412	0.408	0.562	0.393	0.616
Fallzahl	661	631	631	566	566	566	65	65	65

Lineare Regression mit fixen Ländereffekten mit Politikerbe (Struktur t-1)

	Gesamt M1	Gesamt M2	Gesamt M3	West M1	West M2	West M3	Ost M1	Ost M2	Ost M3
Struktur t-1	0.930*	0.903*	0.902*	0.900*	0.899*	0.900*	0.910*	0.940*	0.761*
Anteil linker Parteien in der Landesregierung t-2	-0.000	-0.000	-0.000	-0.000*	-0.000*	-0.001*	0.000	0.000	-0.001
Jahr zentriert	0.000*	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.020	-0.010	-0.006
Anteil linker Parteien in der Landesregierungen t-2 bis t-6		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	-0.001	-0.000	0.000
Jahr ²		0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	-0.000	0.000	0.000
Linke Partei des Bildungsministers t-2			0.013	0.011	0.011	0.011	0.019	0.025	-0.003
Linke Partei des Bildungsministers t-2 bis t-6			-0.007	-0.005	-0.006	-0.007	0.028	-0.025	-0.062
Hamburger Abkommen + 5 Jahre			0.002		0.003	0.003			
PISA-Schock + 5 Jahre			0.009*		0.007	0.008		0.025	0.029
Ausgangswert*Jahr						-0.000			-0.022
Ausgangswert*Linke t-2 bis t-6						0.001			0.002
Konstante	0.033	0.038	0.038	0.038	0.038	0.039	-0.152	0.135	0.256
Fallzahl	651	624	624	559	559	559	65	65	65

Lineares Autoregressive Conditional Heteroskedasticity Model

	Gesamt M1	Gesamt M2	Gesamt M3	Gesamt M4	West M1	West M2	West M3	West M4	Ost M1	Ost M2	Ost M3	Ost M4
Struktur t-1	0.964*	0.957*	0.958*	0.958*	0.964*	0.964*	0.966*	0.966*	0.931*	0.931*	0.933*	0.892*
Anteil linker Parteien in der Landesregierung t-2	-0.000	-0.000	-0.000	-0.000	-0.000	-0.000	-0.000	-0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Jahr zentriert	0.000*	0.000*	0.000*	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.020	0.020	-0.006	-0.001
Ost_West (1=Ost)	-0.005	-0.007	-0.008	-0.007								
Anteil linker Parteien in der Landesregierungen t-2 bis t-6		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	-0.001	-0.001	-0.001	-0.001
Jahr²		0.000*	0.000*	0.000	0.000*	0.000*	0.000	0.000	-0.000	-0.000	0.000	0.000
Linke Partei des Bildungsministers t-2			0.012	0.011	0.006	0.006	0.007	0.007	0.017	0.017	0.024	0.013
Linke Partei des Bildungsministers t-2 bis t-6			-0.004	-0.003	-0.003	-0.003	-0.004	-0.004	0.035	0.035	0.015	0.004
Hamburger Abkommen + 5 Jahre				0.002			0.003	0.003				
PISA-Schock + 5 Jahre				0.009			0.007	0.007			0.020	0.021
Ausgangswert Struktur am Beginn der Untersuchungs- periode (Pfadabhängigkeit)					-0.002	-0.002	-0.028	-0.028	-0.016	-0.016	-0.019	0.194
Ausgangswert*Jahr							-0.000	-0.000				-0.010
Ausgangswert*Linke t-2 bis t-6							0.000	0.000				0.000
Konstante	0.022	0.023	0.023	0.023	0.014	0.014	0.025	0.025	-0.153	-0.153	0.104	0.025
Fallzahl	651	624	624	624	559	559	559	559	65	65	65	65

Linear Two-way crossed random effects multilevel model

	Gesamt M1	Gesamt M2	Gesamt M3	Gesamt M4	West M1	West M2	West M3	West M4	Ost M1	Ost M2	Ost M3	Ost M4
Anteil linker Parteien in der Landesregierung t-2	-0.001*	-0.000*	-0.001*	-0.001*	-0.001*	-0.001*	-0.001*	-0.001	-0.000	-0.000	-0.000	-0.002
Jahr zentriert	-0.000	-0.000	-0.000	-0.000	-0.000	-0.000	0.001	0.001	-0.011	-0.011	0.001	0.009
Ost_West (1=Ost)	-0.086	-0.088	-0.087	-0.087								
Anteil linker Parteien in der Landesregierungen t-2 bis t-6	-0.001*	-0.001*	-0.000	-0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	-0.002	-0.002	-0.002	0.000
Jahr ²		0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.001	0.001	0.000	0.001
Linke Partei des Bildungsministers t-2			0.037	0.037	0.032	0.032	0.028	0.028	0.088	0.088	0.085	-0.030
Linke Partei des Bildungsministers t-2 bis t-6			-0.062*	-0.063*	-0.068*	-0.068*	-0.059	-0.059	0.130	0.130	0.149	-0.062
Hamburger Abkommen + 5 Jahre				0.002			0.003	0.003				
PISA-Schock + 5 Jahre				0.008			0.009	0.009			-0.010	0.022
Ausgangswert Struktur am Beginn der Untersuchungs- periode (Pladabhängigkeit)					0.447	0.447	0.476*	0.476*	0.630*	0.630*	0.635*	1.678*
Ausgangswert*Jahr							-0.004*	-0.004*				-0.068*
Ausgangswert*Linke t-2 bis t-6							-0.000	-0.000				0.005*
Konstante	0.526	0.502	0.503	0.502	0.232	0.232	0.217	0.217	0.269	0.269	0.145	-0.102
Fallzahl	661	631	631	631	566	566	566	566	65	65	65	65

* p<0.05

Tab. A 14: Operationalisierung der unabhängigen Variablen aus den Tabellen A 12 und A 13

Struktur t-1; Kontrolle t-1	Wert der Struktur bzw. Kontrolle von Inhalten als Indikator jeweils ein Jahr zuvor
Anteil linker Parteien in der Landesregierung t-2	Anteil linker Parteien (SPD, Bündnis 90/Die Grünen, Die Linke) in den Landesregierungen zwei Jahre zuvor
Jahr zentriert	Jahr metrisch und zentriert
Ost_West	Ost = Neue Bundesländer ohne Berlin West = Alte Bundesländer mit Berlin
Anteil linker Parteien in der Landesregierungen t-2 bis t-6	Durchschnittlicher Anteil linker Parteien in den Landesregierungen zwei Jahre bis sechs Jahre zuvor
Jahr2	Jahr metrisch und zentriert zum Quadrat
Linke Partei des Bildungsministers t-2	Linker Bildungsminister zwei Jahre zuvor. Dies ist eine metrische Variable, die mit einbezieht, ob es in einem Jahr zu einem Regierungswechsel kam. Dann wird der Anteil entsprechend der Amtszeit im jeweiligen Jahr gemessen.
Linke Partei des Bildungsministers t-2 bis t-6	Durchschnittlicher Anteil linker Bildungsminister zwei bis sechs Jahre zuvor
Hamburger Abkommen + 5 Jahre	Fünffahre folgend auf das Hamburger Abkommen 1965 als Dummyvariable
PISA-Schock + 5 Jahre	Fünffahre folgend auf den PISA-Schock als Dummyvariable
Ausgangswert Struktur bzw. Kontrolle am Beginn der Untersuchungsperiode (Pfadabhängigkeit)	Ausgangswert der Struktur bzw. Kontrolle von Inhalten am Beginn der Untersuchungsperiode, um auf Pfadabhängigkeiten zu kontrollieren
Ausgangswert*Jahr	Interaktionsterm aus Ausgangswert der Struktur bzw. Kontrolle von Inhalten am Beginn der Untersuchungsperiode * Jahr
Ausgangswert*Linke t-2 bis t-6	Interaktionsterm aus Ausgangswert der Struktur bzw. Kontrolle von Inhalten am Beginn der Untersuchungsperiode * Durchschnittlicher Anteil linker Parteien in den Landesregierungen zwei Jahre bis sechs Jahre zuvor

Die Bildungschancen und Schulsysteme unterscheiden sich in den deutschen Bundesländern erheblich. An diesem Befund hat sich seit Gründung der Bundesrepublik wenig verändert. In „Die Unvergleichbaren“ wird der Versuch unternommen, die scheinbar unvergleichbare Schulpolitik der Bundesländer seit 1949 (für die ostdeutschen Bundesländer seit 1991) entlang ausgewählter Indikatoren miteinander zu vergleichen. Dabei werden historische Entwicklungen, schulpolitische Konjunkturen und Auseinandersetzungen beschrieben und analysiert. Zudem werden schulrechtliche Typen identifiziert und die Bundesländer diesen Typen im Zeitverlauf zugeordnet. Mit dem Buch wird erstmals eine historisch vergleichende systematische Übersicht zur Entwicklung der Schulpolitik in den Bundesländern vorgelegt. Dabei stützen sich die Autoren auf die Analyse von rund 8.000 Rechtstexten aus den letzten sechs Jahrzehnten. Die damit zur Verfügung gestellte Datensammlung ist Grundlage für weiterführende Projekte der Bildungsforschung und ein unverzichtbares Nachschlagewerk der deutschen Schulpolitik.



Marcel Helbig, geboren 1980 in Erfurt, Dissertation in Soziologie an der Humboldt-Universität zu Berlin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.



Rita Nikolai, geboren 1977 in Wiesbaden, Dissertation in Politikwissenschaft an der Universität Heidelberg, Juniorprofessorin für Systembezogene Schulforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

978-3-7815-2051-6



9 783781 520516